المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس



أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة

إعداد الطالبة
إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد

إشراف الأستاذ الدكتور
محمد بن حمزة بن محمد السليماني

بحث مقدم لقسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى
متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص (تعلم)

الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٨/١٤٢٩هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

(وقل ربي زدني علما)

(سورة طه آية ١١٤)

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على:

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة.

٢- علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم.

٣- علاقة أساليب التفكير بتوجهات الهدف.

٤- علاقة أساليب التعلم بتوجهات الهدف.

٥- الفروق بين الطالبات في أساليب التفكير تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٦- الفروق بين الطالبات في أساليب التعلم تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٧- الفروق بين الطالبات في توجهات الهدف تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات.

أدوات الدراسة:

١- قائمة أساليب التفكير إعداد سترنبرج وواجنر (١٩٩٢م) وترجمة الباحثة.

٢- مقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة.

٣- مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد رشوان (٢٠٠٥م).

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: ١-المتوسط. ٢- الانحراف المعياري. ٣- معامل الارتباط. ٤- اختبار(ت). ٥- تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه.

نتائج الدراسة:

١- تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب العالمي.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

٣- تفاوت العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز ما بين مستوى(٠,٠١، و٠,٠٥).

٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أساليب التعلم و توجهات الهدف.

٥- توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي)، و في أساليب التعلم (التمثيلي، والتقاربي، والتكيفي)، و توجهات الهدف (الإتقان/ الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير(الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوبي التعلم التباعدي، والتكيفي و توجهات الهدف(الأداء/الإتقان، والأداء/ الإحجام) تبعاً للعمر.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير، وأساليب التعلم تبعاً للمستوى الدراسي، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في توجهات الهدف(الإتقان/ الإحجام) تبعاً للمستوى الدراسي.

التوصيات:

١- الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية.

٢- التنويع في طرق تدريس وتقويم الطالبات؛ لتتوافق مع أساليبهن المختلفة في التفكير والتعلم .

٣- إدراج مادة تهتم بتدريس الطالبات أساليب التفكير لزيادة وعيهن بها.

Abstract

Title of the study: **Thinking Styles and their Relationship with Learning styles and Goal Orientation among University Female Students in the Holy City of Makkah AL-Mukarramah.**

Objectives of the study :

This study aims to identify**:**

1- the preferred thinking styles among university female students in the Holy City of Makkah- Al Mukarramah.
2- Thinking styles and their relationship with learning styles.
3- Thinking styles and their relationship with goal orientation.
4- Learning styles and their relationship with goal orientation.
5- The differences between these students with regard to thinking and learning styles and goal orientations according to academic specialization, age, and educational level.

Method: The researcher has used the descriptive correlational approach to conduct this study**.**

Sample: The sample involves (1760) students selected from among female students at Umm-Al-Qura University , Makkah Al-Mukarramah . All colleges, all specializations and levels are considered**.**

Instruments:

1- Thinking Styles Inventory (prepared by Sternberg, Wagner, 1992) (translated by the researcher).
2- Learning Style Scale (prepared by the researcher).
3- The goal achievement orientation scale prepared by Rashwan (2005).

Statistical Method: the researcher has used a number of statistical tests including :1- the mean. 2- the standard deviation. 3- the correlation. 4 - t.test .5- one way of analysis of variance and Scheffe.

Results of the Study :

1- The sample of the students differ in the magnitude of their preference for thinking style. The Global style is found to be the most popular.
2- There is statistically significant correlation between thinking and learning styles.
3- There is statistically significant correlation between learning style and goal orientations (goals of perfection / progression/ perfection / regression , performance/ progression) .
4- There is statistically significant correlation between learning styles and goals orientations.
5- There are statistically significant differences in thinking styles (authoritarian , royal, pyramidical or local) and in learning styles (assimilating, converging, accommodating) and goal achievement orientations (perfective/ progressive) in favor of scientific specialization and in learning style (minimalist , conservative) in favor of literary specializations.
6- There are statistically significant differences in minimalist thinking styles and learning styles. (diverging and accommodating) and goal orientation (performance/ perfection) in accordance to age.
7- There are no statistically significant differences in thinking style and learning styles, whereas There are significant differences in goal orientation (perfection/regression) in accordance to education level.

Recommendations:

1- Attention should be given to identify the thinking styles of female university students.
2- Teaching and evaluation methods should be diversified to match students different style.
3- A subject that teaches thinking styles should be included in the students syllabus to increase their awareness.

الإهـــــداء

* إلى والدي ووالدتي غفر الله لهما، وأسكنهما فسيح جناته.

* إلى قرة عيني، و ثمرات فؤادي الذين صبروا وتحملوا و كانوا سندا وعونا لي بعد الله.

* إلى كل من قدم لي يد المساعدة والعون والمشورة، ولم يبخل بها محتسباً الأجر من الله.

* إلى كل طالب علم.

شكر وتقدير

ج

الحمد والشكر لله أولاً على نعمه تفضل بها علي ومنها نعمة إتمام بحثي الذي لم يكن ليتم لولا عون الله وتوفيقه، ولولا أن هيأ لي الله نخبة أرفع شكري الجزيل لهم، وأبدأ بسعادة الأستاذ الدكتور الفاضل محمد بن حمزة بن محمد السليماني المشرف على هذه الرسالة الذي لم يبخل بالجهد والوقت والتوجيه والمشورة والمتابعة جزاه الله عني خير الجزاء. وسعادة الأستاذ الدكتور عبد المنان ملا معمور بار رئيس قسم علم النفس الذي لم يتوان بتقديم كافة التسهيلات لهذا البحث، وسعادة الأستاذة الدكتورة الفاضلة ليلى بنت عبد الله المزروع لما قدمته من دعم وعون فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من سعادة الدكتور الفاضل/ محمد المري محمد إسماعيل، وسعادة الدكتور الفاضل/ عابد عبد الله النفيعي; لتفضلهما بمناقشة خطة البحث ولتوجيهاتهما القيمة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من سعادة الدكتور الفاضل/ محمد المري إسماعيل، وسعادة الدكتور الفاضل/ هشام محمد إبراهيم مخيمر ، وسعادة الدكتورة الفاضلة/هانم بنت حامد ياركندي، وسعادة الدكتورة الفاضلة/عبيربنت محمد الصبان، وسعادة الدكتورة الفاضلة/ سوزان بنت صدقه بسيوني، وسعادة الدكتورة الفاضلة / شاهيناز بنت إسماعيل عبد الهادي، وسعادة الدكتورة الفاضلة/ عواطف بنت أحمد زمزمي؛ لتحكيمهم أدوات الدراسة ولملاحظاتهم القيمة.

وأتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الدكتورات الفاضلات من كلية اللغة العربية وآدابها سعادة الدكتورة / خديجة بنت احمد مفتي؛ لتفضلها بمراجعة أدوات الدراسة لغوياً، وسعادة الدكتورة هيفاء بنت عثمان فدا وسعادة الدكتورة حنان بنت سرحان النمري؛ لتفضلهما بمراجعة الرسالة لغويا ولملاحظاتهما القيمة.

وأتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الأساتذة الأفاضل من قسم اللغة الانجليزية سعادة الدكتورالفاضل /عواد بن أحمد الأحمدي ، وسعادة الدكتورة الفاضلة/ محاسن بنت حسن أبو منصور، وسعادة الدكتور الفاضل/أنس بن حسن أبو منصور؛ لتفضلهم بمراجعة ترجمة أدوات الدراسة.

وأتقدم بالشكر الجزيل لجميع الأستاذات اللاتي سمحن لي بالتطبيق في محاضراتهن جعل الله ذلك في موازين حسناتهن.

وأتقدم بالشكر الجزيل لجميع الطالبات اللاتي تم تطبيق المقاييس عليهن، وجميع الإداريات اللاتي قدمن العون والمساعدة في جامعة أم القرى فرع الطالبات، وكلية الطب بالعابدية، وكلية التربية للبنات الأقسام العلمية بمكة المكرمة، وكلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بمكة المكرمة، وكلية التربية للبنات الاقتصاد المنزلي بمكة المكرمة، وكلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة.

وفي الختام أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأفراد عائلتي على دعمهم غير المحدود. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصـل الأول
مـدخل إلى الدراسة

- مقــدمـــــة .
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتـها .
- أهمية الدراســـــــة .
- أهداف الدراســـــــة .
- مصطلحات الدراسة .
- حـدود الـدراســـــــة .

مقدمة :

يحتل التفكير والتعلم مكانة خاصة في علم النفس المعاصر؛ لأنَّهما من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، ولكثرة الحديث عنهما يظن أنَّ علم النفس هو علم التفكير والتعلم، ولأنَّهما متداخلان في كل مظاهر الفروق الفردية فإنَّ أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التركيز على الأساليب العقلية (أساليب التفكير، وأساليب التعلم).

كما ذكر السيد (٢٠٠٣م) أنَّه في ظل سيادة الاعتماد على الجرعات الأكاديمية الجاهزة، وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم، وزيادة تدفق المثيرات والمعلومات، وارتفاع كثافة الفصول، وتراجع دور المعلم، تزايدت الحاجة إلى فهم أساليب التفكير، وهذا سيؤدي إلى أداء المعلمين والطلاب لدورهم بصورة أفضل، ويؤكد جوده، وعبد الجليل (٢٠٠٣م) هذه الأهمية لأساليب التفكير فيعتبر أنَّ أسلوب الفرد في التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. وهذا ينطبق- أيضاً- على أساليب التعلم فقد ذكر كامل والصافي (١٩٩٥م) أنَّ الطلاب كثيراً ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية وعندما يواجهون بمواقف أو مشكلات تؤثر على قدراتهم على النجاح اجتماعياً أو عقلياً فإنهم يتبنون طرقاً للتعامل مع هذه المشكلات يطلق عليها أساليب التعلم.

ويمثل البحث في أساليب التعلم اتجاهاً جديداً في مجال علم النفس التربوي ، حيث يركز هذا الاتجاه على:

١- الاهتمام بالتعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه. وقد ذكر أبو هاشم (٢٠٠٠م) أنَّ البحث في أساليب التعلم يعد اتجاهاً جديداً في ميدان علم النفس التربوي، وبخاصة عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه، على العكس مما كان سائداً من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم.

٢- الاهتمام بكيفية حدوث التعلم و كما ذكر رمضان (١٩٩٠م) فإنَّ تركيز أساليب التعلم على الطرق التي يستخدمها الأفراد في تعلم وفهم المعلومات والمفاهيم والمبادئ المقدمة لهم، وليس كما كان التركيز سائداً من قبل على كم تعلم الطلاب. وقد قام مرزوق (١٩٩١م) بتحليل إجابات الطلاب على الأسئلة المفتوحة في الاستفتاء المطبق عليهم فوجد فروقاً في نواتج التعلم ترجع إلى مستويين مظليين من مستويات المعالجة، وهما المستوى السطحي والعميق.

وقد أوضح "طومسون" أنَّ التفكير يعد من بين أكثر أنواع السلوك فائدة وقوة؛ فهو يرتبط ارتباطاً تاماً وعميقا بدراسة الدوافع، فإذا رغبنا في تفسير جزئية من السلوك، وهي التي نصفها بالتفكير، فاحتمال الرجوع إلى دافعية الفرد وحاجاته قد يدعم التفسير الذي نبحث عنه (قاسم،١٩٨٩م).

وفي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجه الهدف [(١)] أو توجهات الهدف كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية. وتبعاً لهذه النظرية فقد بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز، وكيف يفكر الأفراد، وعن أدائهم فيها بدلاً من الاهتمام بكم الدافعية، فتوجهات الهدف تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية؛ حيث تكّون للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي، ووضع الأهداف الشخصية، وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

إنَّ اختيار الباحثة لأساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف يرجع إلى اتفاقهم في كونهم :

١- **نظريات معرفية**: فقد ذكر عجاج (٢٠٠٠م)أنَّ التفكير والتعلم نالا اهتمام الباحثين في مجال علم النفس عامة وعلم النفس المعرفي خاصة. وذكرت نادية الحسيني

(١) نظراً للتقارب الكبير في معنى توجهات الهدف وتوجهات أهداف الإنجاز تشير الباحثة إليهما بمصطلح توجهات الهدف.

(٢٠٠١م) أنَّ نظرية توجه الهدف نظرية معاصرة تهتم بالدافعية في إطار اجتماعي- معرفي، حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما (سبب الدافعية).

٢- **نظريات كيفية** : حيث يرى سترنبرج (Sternberg(1997، و زهانج (Zhang(2004(a)) و سترنبرج وزهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ الأسلوب ليس قدرة، ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان. وكما ذكر عجاج (٢٠٠٠م) أنَّ أساليب التعلم تشير إلى مجموعة الخصائص المعرفية والانفعالية والنفسية التي ترتبط بالكشف عن الكيفية التي يستقبل، ويتفاعل، ويستجيب بها الفرد لبيئة التعلم.كما ذكرت نادية الحسيني (٢٠٠١م) عن نظريه توجهات الإنجاز أنَّها نظرية كيفية للدافعية؛ فلم يعد البحث عن التعبيرات الكمية أي عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية مثل الطموح والحماس، وإنما بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية.

٣- **عوامل مفسرة للفروق الفردية ومؤثرة في السلوك**: وقد أوضح سترنبرج، وزهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ الاستعدادات تؤثر على النجاح في الدراسة، ولكنها تعلل جزءاً صغيراً فقط من هذا النجاح، ويمكن تفسير بقية التباين جزئياً بأساليب التفكير؛ فقد يكون الأفراد متماثلين من الناحية العقلية في استعدادهم، ومع ذلك يكون لديهم أساليب تفكير مختلفة.وترى "دن وآخرون" أنَّه كلما زاد الوعي بمجال الفروق الفردية كلما زادت القناعة بأهمية التعرف على أساليب تعلم الطلاب (سعد،٢٠٠٦م). كما ذكرت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥م) أنَّ مفهوم الدافعية يساعد على تفسير ما بين الأفراد من فروق فردية و التي لا ترجع إلى الذكاء والقدرات العقلية، فدور الدافعية في التعلم لا يقل عن دور كل من الذكاء والقدرات العقلية إن لم يكن أكبر؛ فهي تحرك السلوك الإنساني بصفة عامة والأداء الأكاديمي في مجال تعلم أساليب التفكير وحل المشكلات بصفة خاصة.

ومن هنا نبع اهتمام الباحثة لتناول ودراسة هذه المتغيرات لدى طالبات المرحلة الجامعية، كون هذه المتغيرات تشكل عصب العملية التعليمية والارتقاء بها .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ظهر الاهتمام الكبير الموجه نحو التفكير وأساليبه لأهميته في الارتقاء بالعملية التعليمية، وقد ذكر سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّ من المشكلات الخاصة بأساليب التفكير أنَّه لا توجد بحوث أو يوجد قليل من البحوث التي تظهر فائدة الأساليب. وقد علل ذلك بأنَّ الدراسات في موضوع أساليب التفكير تتعلق بالتفكير والشخصية وعلم النفس، وكثيراً ما درست هذه الموضوعات منفصلة؛ فيوجد العديد من الباحثين ممن اهتموا بدراسة الشخصية، ويوجد الكثير ممن اهتموا بدراسة التفكير، ويوجد القليل ممن اهتموا بدراستهما معا، أو دراسة التفاعل بين الشخصية والتفكير؛ لأنَّ من يبحث في الشخصية يرى أنَّ موضوع الأساليب معرفياً وبالتالي لا يميل إلى دراسته، والباحثون المعرفيون يرون أنَّ العمل في الأساليب يكون أكثر توجهاً نحو الشخصية، مما أدى إلى قلة البحث في هذا المجال. و يرى فيجل، ووالهوفد Fjell,& Walhovd (2004) أنَّ الفرق بين أساليب التفكير والشخصية أنَّ سمات الشخصية تؤثر في كل أعمال الفرد اليومية بينما تأثير أساليب التفكير يكون محدوداً في المواقف التي تتطلب حل المشكلات المعرفية والعقلية. فيما أرجع السيد (٢٠٠٤م) أهمية دراسة أساليب التفكير إلى شخصية الإنسان؛ لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته وخواصها الأساسية. كما أنَّ العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، وزيادة تعقد أساليبها، وارتفاع مستوياتها.

ويتفق محمود (١٩٧١م) وعمار(١٩٩٨م) في أنَّ عدم اهتمام المدارس بتحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ قد يؤدي إلى اكتسابهم أنماطاً مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم في نشاطهم وحل مشكلاتهم إلى نتائج غاية في السوء؛ مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي دون بحث، أو تكرار ما يقوله المدرس دون وعي أو فهم، والانقياد للعواطف، والهروب من مواجهة المشكلات أو

طرحها على غيره لحلها. وبذلك يغلب على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني الذي لا يذهب بعيداً وراء الأشياء الموجودة، وإنما هو تفكير ينسب الموقف لأقرب موقف مشابه، ويطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق.

وفي ضوء نظرية أساليب التفكير لسترنبرج ظهرت دراسات تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ ومن هذه الدراسات دراسة زهانج وساكس Zhang&Sachs(1997) و زهانج Zhang(1999) و رمضان (٢٠٠١م) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والعمر. ودراسة برناردو وآخرون Bernardo et al. (2002) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على بيئات غير غربية. ودراسة طاحون (٢٠٠٣م)عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، و علاقتها ببعض المتغيرات. ودراسة محمود (٢٠٠٣م(أ))عن أساليب التفكير "لسترنبرج" لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم "البيجز" وبعض خصائص الشخصية. ودراسة كريمان منشار(٢٠٠٤م) للعلاقة بين أساليب التفكير "لسترنبرج"، وأساليب التعلم "البيجز"، وأنماط التعلم والتفكير وفقاً لنموذج "تورانس." ودراسة سامية عثمان (٢٠٠٥م) عن التفاعل بين المستوى والأسلوب المعرفي وأنماط الشخصية، وعلاقته بكفاءة الأداء المهني لدى عينتين مهنيتين مختلفتين.

وقد ذكر طافش (٢٠٠٤م) أنَّ كثيراً من الباحثين يرون أنَّ أسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم؛ لأنَّه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي. ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يساعد على اختيار طرق تدريس وطرق تقويم تتلاءم معها؛ مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين. ورغم كثرة أساليب التعلم فإنه و كما ذكر أحمد(٢٠٠٣م) فقد أهملت الدراسات العربية نموذج "كولب" رغم أنَّه من أهم النماذج النظرية التي تناولت أساليب التعلم. وتوافق الباحثة أحمد (٢٠٠٣م) في اعتبار نموذج "كولب"من النماذج المهملة في البيئة العربية مقارنة بالاهتمام الكبير من الدراسات

الغربية بهذا النموذج ومن الدراسات العربية التي اهتمت بنموذج "كولب" أو استعملت قائمته لقياس أساليب التعلم دراسة أبو العلا (١٩٩٣م) عن تفاعل طريقة التعلم وأسلوب التعلم والقدرة على الاستدلال على تعلم سلوك حل المشكلة. ودراسة وفاء محمد (١٩٩٥م) عن العلاقة بين أنماط تعلم طلاب المدرسة الثانوية وطرق التدريس المناسبة لها، وأثر ذلك في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية.

وهناك دراسة كانو وهيويت (Cano& Hewitt(2000 عن العلاقات المتبادلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. ودراسة أبو هاشم (٢٠٠٠م) عن أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب" و"انتوستل" لدى طلاب الجامعة. ودراسة زينب بدوي(٢٠٠٢م) عن أساليب التعلم، وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. ودراسة أحمد (٢٠٠٣م) عن توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

أما ما يخص توجهات الهدف فقد ذكرت زينب بدوي (٢٠٠٢م) أنَّ ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم؛ فالدافعية تتضمن تفضيل نشاط على آخر، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بهذا النشاط دون الآخر فعلا وسلوكاً؛ حتى يتم تحقيق الهدف المنشود من ممارسته. كما أنَّ أساليب التعلم تعتبر أنشطة تفضيلية يسعى الفرد من خلالها إلى التعلم. وفي سياق عملية التعلم قد ينتقي الفرد أسلوباً للتعلم وهو يعتمد في هذا الانتقاء على توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذاك. ولقد ظهرت نظرية توجهات الهدف في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات أهداف الفرد واستجاباته في المواقف الأكاديمية.

ومن الدراسات التي تمت في إطار نظرية توجهات الهدف دراسة عمر(١٩٩٣م) عن توجهات أهداف طالبات الجامعة في علاقتها بمستوى الطموح وعادات الاستذكار، والتحصيل الأكاديمي. وقد تمت دراسة توجهات الأهداف في ضوء التوجه نحو التعلم/ الدرجة. ودراسة عمر (١٩٩٤م) عن تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية: دراسة استطلاعية في علم نفس الوقت، وقد تمت

دراسة التوجهات الدافعية في ضوء التوجه نحو المهمة / الأنا. ودراسة نادية الحسيني(٢٠٠١م) عن علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، وقد تمت دراسة توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج الثلاثي: (توجه هدف المهمة، توجه هدف الأداء- الإقدامي، وتوجه هدف الأداء- الإحجامي). ودراسة اوردان وميستا Urdan& Mesta(2006) والتي هدفت إلى معرفة ما وراء أهداف الأداء، ومعرفة الأسباب المختلفة الكامنة وراء مساعي الطلاب نحو أهداف الأداء بنوعيها (الإقدام / الإحجام).

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت أساليب التفكير" لسترنبرج" في صلتها بأساليب التعلم، وبخاصة أسلوب "كولب" في التعلم، فلم تحصل الباحثة على أي دراسة عربية عن علاقة أساليب التفكير "لسترنبرج" بأساليب التعلم "لكولب". ولأنَّ نظرية توجهات الهدف تهتم بأهداف الطالبات الموجهة نحو التعلم أو الأداء بمستوياتها المختلفة، كما أنَّ النموذج الرباعي "الإليوت" لم يحظ بالدراسة والبحث وبصف خاصة في البيئة العربية فقد ذكر رشوان (٢٠٠٦م)أنَّه لم يتوصل لأي دراسة سابقة تمت في البيئة العربية في إطار التصنيف الرباعي لتوجهات الهدف. ونظرا لأنَّ الدراسات السابقة قد اهتمت بدراسة أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي أو أساليب التعلم وفقا لنظرية "كولب" أو توجهات الهدف في ضوء متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية (التخصص، والمستوى الدراسي، والعمر) أو أنَّها اهتمت بدراسة هذه المتغيرات ولكن في ضوء نظريات أخرى، وباستعمال مقاييس أخرى غير المقاييس التي تود الباحثة استعمالها في هذه الدراسة، أو أنَّها درست هذه المتغيرات ولكن في بيئات أخرى غير عربية، كما أنَّه في حدود ما اطلعت عليه الباحثة لم تجد دراسة عربية ربطت بين أساليب التفكير "لسترنبرج" وأساليب التعلم "لكولب" وتوجهات الهدف "الإليوت" وفق النموذج الرباعي لذلك فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في: دراسة أساليب التفكير لسترنبرج، وعلاقتها بأساليب التعلم "لكولب" وتوجهات الهدف "الإليوت". وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

١- ما أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة؟
٢- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم؟
٣- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير، وتوجهات الهدف؟
٤- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التعلم، وتوجهات الهدف؟
٥- هل توجد فروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي؟
٦- هل توجد فروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي؟
٧- هل توجد فروق في توجهات الهدف تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي؟

أهميـة الدراســة:

تمثل المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد كما أنَّ شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة ومصدراً بشرياً هاماً لتنمية المجتمع مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم، وتحسين أساليب تفكيرهم وتعلمهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم. ونظراً لأهمية دور المرأة في هذه التنمية فإنَّ الاهتمام بأساليب تفكير وتعلم وتوجهات أهداف طالبات هذه المرحلة يعتبر ضرورة ملحة. ويعتقد أبو المعاطي (٢٠٠٥م) أنَّ معرفة طرق وأساليب الأفراد في التفكير يعد غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديدة بين الأشخاص كمنبئ بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها؛ مثل المواقف التفاوضية بين الدول والحكومات والأفراد، وتأسيس الشركات، وتقلد المناصب القيادية؛ والزواج، والعلاج النفسي؛ فمعرفة أساليب التفكير تساعد على الاستدلال على الشخصية، ومن ثم تساعد على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل. وقد ذكرت جيهان سويد (٢٠٠٣م) أنَّ الاهتمام بالكشف عن أساليب تعلم الطلاب أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على اختيار وانتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية. ويمتد تأثير أسلوب التعلم إلى الطلاب الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات، فقد ذكر بهجات (٢٠٠٤م) أنَّه من خلال أساليب التعلم يستقبل التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة المساعدات الخاصة، ويتعلمون المزيد عن كيفية التعلم، هذا بالإضافة إلى تعزيز

سلوكياتهم في ضوء نقاط القوة الموجودة لديهم. كما ذكرت جيهان العمران (٢٠٠٦م) أنَّ استخدام برامج التدخل المبكر لأساليب التعلم المناسبة للطلبة يؤثر إيجاباً على تحصيل الطلاب الدراسي عموماً، ولذوي صعوبات التعلم خاصة.

لذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي في الآتي :

أولاً: الأهمية النظرية :

١- تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجا ل أساليب التفكير؛ حيث تم ربط هذه الأساليب بأساليب التعلم، وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية؛ مما يساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على معرفة الأساليب التي تفكر وتتعلم بها الطالبات واتجاهات أهدافهن؛ وذلك يساعد على مراعاة هذه الأساليب في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم؛ مما ينعكس أثره على تحصيل الطالبات، وعلى راحتهن النفسية.

٢- تعد هذه الدراسة دعوة لطلاب/ طالبات الدراسات العليا والباحثين والمهتمين بالتفكير والتعلم؛ لإثراء هذا الجانب؛ لأنَّ أساليب التفكير وأساليب التعلم تمثلان تحدياً للعاملين في المجال التربوي، لاسيما أننا في هذا العصر نحتاج تماما لممارسة كل ما من شأنه أن ينمي التفكير.

٣- تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات الأوائل التي تعني بهذه المتغيرات في المرحلة الجامعية؛ حيث إنَّ خريجي هذه المراحل تعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع، وفي بناء الأجيال القادمة من مراحل التعليم العام.

٤- كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى تناولها لمتغيرات جوهرية فيها شيء من التداخل الناتج عن سوء الفهم والازدواجية في المفاهيم لدى بعض الباحثين والعاملين في المجال التربوي والتعليمي.

٥- كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من قيمة وأهمية هذه المتغيرات من الوجهة التربوية؛ حيث أظهرت الدراسات على المستوى العالمي(الأجنبي والعربي)

أهميـة هـذه المتغيـرات فـي جميـع أبعـاد حيـاة الفـرد علـى المـستوى الفـردي أم الاجتماعي؛ حيث أشـار سـترنبرج (Sternberg(1997 إلـى أنَّ الأسـاليب يجـب أن تؤخذ فـي الحسبان مثلهـا فـي ذلـك مثـل الـذكاء، والدافعيـة عنـد التزكيـة بتعيين الأفراد في الوظائف المختلفة، وكذلك في اختيارات الزواج.

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

١- ترجمـــــة قائمـــــة أســـــاليب التفكيـــــر مـــــن إعـــــداد ســـــترنبرج وواجنـر Sternberg&Wagner1991، وإعـادة صـياغة بعـض العبـارات بمـا يتفـق مـع المجتمـع الـسعودي؛ لتـساعد علـى قيـاس أسـاليب التفكيـر فـي الدراسـة الحالية، وفي دراسات لاحقة.

٢- إعداد أداة لقيـاس أسـاليب الـتعلم مـستمدة مـن نمـوذج "كولـب"، ونمـاذج أخـرى مشابهة.

٣- ترجمـــة مقيـــاس أســـاليب الـــتعلم مـــن إعـــداد روميـــرو وتيبيـــر Romero& Tepper(1992) ؛ للاسـتفادة منـه فـي إعـداد مقيـاس أسـاليب الـتعلم فـي الدراسـة الحالية، أو الاستفادة منه في دراسات أخرى لاحقة.

٤- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظـر القـائمين علـى تطـوير التعلـيم فـي المملكة العربية السعودية بأن يتم التركيز على هذه المتغيرات فـي منـاهج التعليم والمقررات الجامعية؛ حتى يستطيع المتعلم ممارسة هذه الأسـاليب والوسـائل فـي تعلمه بصورة خاصة، وفي حياته الاجتماعية بصورة عامة.

٥- تعتبر أساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليديـة فـي التنبـؤ بالتحـصيل الدراسي. وكما ذكر كانو وهويت (2000) Cano& Hewitt بأنَّ التعـرف علـى أسـاليب التفكيـر لـدى طـلاب الجامعـة ومـدى علاقتهـا بأسـاليبهم فـي الـتعلم تـساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تشجيع الطلاب على التفكير باعتبـاره جـزءاً مهماً في العملية التعليمية. وتساعدهم على معرفة الطرق التي يتعلم بهـا الطـلاب،

وبالتالي فقد تساعد علماء علم النفس التربوي على إعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم، وتساعدهم على فهم بعض القدرات العقلية .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة.

٢- علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم.

٣- علاقة أساليب التفكير بتوجهات الهدف.

٤- علاقة أساليب التعلم بتوجهات الهدف.

٥- الفروق بين طالبات المرحلة الجامعية في أساليب التفكير، تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٦- الفروق بين طالبات المرحلة الجامعية في أساليب التعلم، تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٧- الفروق بين طالبات المرحلة الجامعية في توجهات الهدف، تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

أولاً:أساليب التفكير:

يعرف سترنبرج(Sternberg 1997: ١٩)الأسلوب بأنَّه" الطريقة المفضلة في التفكير. فهو ليس قدرة ولكنه توضيح لكيفية استخدام القدرات التي نمتلكها، فنحن لا نمتلك أسلوباً واحداً ولكن تخطيطاً بيانياً(بروفيلاً) من الأساليب."

وتقسم هذه الأساليب إلى خمسة مكونات ينظر كل منها للتفكير من زاوية خاصة، وتشمل ثلاثة عشر أسلوباً مختلفة للتفكير كالتالي:

أولاً: من حيث الوظائف:

١- الأسلوب التشريعي: Legislative Style

٢- الأسلوب التنفيذي: Executive Style

٣- الأسلوب الحكمي:.Judicial Style

ثانياً: من حيث الأشكال:

١- الأسلوب الملكي: Monarchic Style

٢- الأسلوب الهرمي: Hierarchic Style

٣- الأسلوب الأقلى: Oligarchic Style

٤ - الأسلوب الفوضوي: Anarchic Style

ثالثاً: من حيث المستويات:

١- الأسلوب الكلي أو العالمي: Global Style

٢- الأسلوب المحلي أو الجزئي: Local Style

رابعاً : من حيث المجال:

١- الأسلوب الداخلي: Internal Style

٢- الأسلوب الخارجي: External Style

خامساً: من حيث النزعة :

١- الأسلوب التقدمي أو التحرري: Liberl Style

٢- الأسلوب المحافظ: Conservative Style

التعريف الإجرائي:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في قائمة أساليب التفكير المطولة من إعداد سترنبرج وواجنر(١٩٩١م)، وترجمة الباحثة.

ثانياً: أساليب التعلم:

تتبنى الباحثة تعريف "كولب" لأسلوب التعلم بأنّه" الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم"(أبو هاشم، ٢٠٠٠م : ٢٣٤).

ومن أهم هذه الأساليب التي يتبناها الطلاب في تعلمهم:

١- الأسلوب التقاربي Convergent style

٢- الأسلوب التباعدي Divergent style.

٣- الأسلوب التمثيليAssimilation style

٤- الأسلوب التكيفي Accommodation style

التعريف الإجرائي:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة.

ثالثاً: توجه الهدف:

يرى بنترتش Pintrich أنّ نظرية الهدف تفترض أنّ الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم. ويضيف أنّ مفهوم أهداف الإنجاز لا يقدم نمطاً متكاملاً ومنظماً من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز، بل ويقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا (نادية الحسيني،٢٠٠١م : ١٦٨). وتقسم توجهات الهدف إلى:

١- أهداف الإتقان/ الإقدام: Mastery-Approach Goals

٢- أهداف الإتقان/ الإحجام: Mastery-Avoidance Goals

٣- أهداف الأداء/ الإقدام:Performance-Approach Goals

٤- أهداف الأداء/ الإحجام: Performance-Avoidance Goals

التعريف الإجرائي:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي من إعداد رشوان (٢٠٠٥م) .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالتعرف على أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية، و بدراسة العلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وتوجهات الهدف كما تتحدد باستخدام:

١- قائمة أساليب التفكير إعداد سترنبرج و واجنر(Sternberg& Wagner(1991 ترجمة الباحثة.

٢- مقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة.

٣- مقياس توجهات أهدف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي،إعداد رشوان(٢٠٠٥م).

وتتحدد بعينة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة أم القرى، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٢٨هـ .

ومن هذا المنطلق فإنّ صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها ترتبط بالحدود سالفة الذكر.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

أولاً: أساليب التفكير .

ثانياً: أساليب التعلـــــم .

ثالثاً: توجهات الهـــدف .

أولاً: أساليب التفكير:

إنَّ التفكير مفهوم واسع ومعقد؛ مما أدى إلى تباين تعريفاته. وقد ذكر العتوم وآخرون(٢٠٠٧م:١٨) بأنَّ هناك من يعرفه على أنَّه "عملية سلوكية خارجية" وآخرون يرون أنَّه "عملية معرفية داخلية"؛ فالسلوكيون يرون أنَّه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، أما المعرفيون فيقولون إنَّ السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما إنَّ التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به؛ عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه.

وقد علل عمار(١٩٩٨م) الاختلافات الكثيرة بين علماء النفس في تعريف التفكير أنَّه جزء هام من بنية الشخصية ككل؛ إذ أنَّ حاجات الفرد، ودوافعه، وميوله، وعواطفه، وانفعالاته، وقيمه، واتجاهاته، وخبرته السابقة، كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه.

و يعِّرف سترنبرج ,Sternberg التفكير بأنَّه "عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري"(شلبي،٢٠٠٢م.٩٩).

أما مصطلح" Style " قد تُرجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط وقد ذكر العتوم(٢٠٠٤م) أنَّ النمط مرتبط أكثر بالشخصية، ومفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي. وتتفق الباحثة مع "العتوم" فهناك أنماط الشخصية "ليونج"، وهناك أنماط قائمة "مايرز وبيجز"، وعليه فاستخدام مصطلح أنماط أكثر ملاءمة لدراسة الشخصية، أما استخدام الأسلوب فهو أكثر ملاءمة لدراسة التفكير.

نبذة تاريخية عن الأسلوب :

يستخدم مصطلح الأسلوب(Style)، كما ذكر العتوم(٢٠٠٤م:٢٨٥)؛ "ليصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن." وقد خص وتكن Witckin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنَّه" طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف

الإدراكية والعقلية"(عمار،١٩٩٨م:٦). وقد ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات؛ مثل: الشخصية، والمعرفة، والإدراك، والتعلم، والدافعية، والسلوك. وقد ذكر سترنبرج و زهانج(2005م) Sternberg& Zhangأنَّ البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يجمعوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه بعضهم ومنهم "فيرنون" إلى الأدب اليوناني، وبعضهم إلى "جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية، وبعضهم إلى "البورت" في فكرته عن أسلوب الحياة، وبعضهم إلى "يونج" وفكرته عن أنماط الشخصية. كما أنَّ البحث في الأساليب له جذوره في مجال علم النفس الفارق، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس المعرفي. وفي العصر الذهبي للبحث في الأساليب إي من نهاية الخمسينات إلى بداية السبعينات من هذا القرن ظهرت مجموعة ضخمة ومتنوعة من نظريات ونماذج الأساليب أسهمت في زيادة فوضى العمل في هذا المجال، حيث ظهر كل منها منفردا دون أي إشارة إلى الأنواع الأخرى من الأساليب. ورغم تقلص العمل في الأساليب كمياً ونوعياً من بداية السبعينات إلى منتصف الثمانينات فإنَّ الاهتمام بالأساليب عاد بعد ذلك من خلال محاولات لدمج الأساليب منها نموذج "كوري"، ونموذج "ريدنج وشيما"، وأخيرا نموذج "سترنبرج".

نماذج دمج الأساليب:

ذكرت زهانج ((Zhang(2003(b) أنَّ الاهتمام بالأساليب تجدد في العقد الماضي، وقد ظهرت محاولات لتصور دمجي للأساليب ظهر في عدد من النماذج، ومن هذه النماذج:

أولا- نموذج كوري Curry

وقد ذكرت زهانج ((2002(a)، Zhang(2003(b)، وكريمان منشار(٢٠٠٤م) وهند الحموري، والكحلوت (٢٠٠٦م) أنَّ كوري Curry اقترحت نموذجاً لدمج الأساليب أُطلق عليه نموذج البصلة، ويتضمن ثلاثة أنواع مختلفة حول بعضها، وقد

ذكـر كاسـيدي (Cassidy(2004 أنَّ كـوريCurry قـد أضــافت إلــى نموذجهــا طبقة رابعة تلي الطبقة الخارجية، لتصبح على النحو التالي:

١- الطبقـة الخارجيـة: وتتضمن تفضيلات التدريس التـي تمثل اختيـار الفرد لبيئـة الـتعلم وهـذه الطبقـة تـضم الأنمـاط الأكثـر احتمـالا للتغيـر والتـأثر بالعوامـل الخارجية، وتقاس بالأساليب التي تتناول تفضيلات الفرد التعليمية مثل مقياس تفضيلات التعلم.

٢- الطبقة الوسطى: وتتضمن نمط معالجة المعلومات ، أي الطريقة التـي يعـالج بهـا الفرد المعلومات من البيئة، ويكيفها وفق شخصيته التـي تكمن خلفها. وفـي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الإنساني والكيفيـة التي بواسطتها يعـالج الفـرد المعلومات الآتية إليه من البيئـة، وتقاس بأساليب تقيم تجهيز الفرد للمعلومات مثل استبيان "كولب" لأساليب التعلم.

٣- الطبقة الداخلية: وتتضمن أنماط الشخصية التي يفترض أنَّها على درجة عالية من الثبات، وتظهر بشكل واضح عندما تتم ملاحظة سلوك الفرد في مواقف تعلم مختلفـة، وتقـاس بأسـاليب تقيم أسـلوب شخـصية الفـرد المعرفـي مثـل اختبـار الأشكال المتضمنة.

٤- التفاعل الاجتماعي: وتضم هذه الطبقـة تفضيلات الفرد فـي التفاعل الاجتمـاعي خلال التعلم. ويمكن قياس هذه الطبقة بمقياس ريشمان وجراشا Rrichman & Gracha والـــذي يُعـــرِّف بالمتعلميـــن تبعـاً لنـوع ومـستوى تفـاعلهم؛ مثــــل (معتمد- مستقل، متعاون- متنافس، مشارك- متجنب).

ثانيا: نموذج ريدنج وشيما Riding& Cheema

والذين صنفا الأساليب في بعدين :

البعد الأول : استراتيجيات التعلم، وتشمل بُعد الأسلوب الكلي- التحليلي. ويهتم بكيفية إدراك الفرد للأشياء على أنَّها كل متكامل أم على أنَّها أجزاء منفصلة.

البعد الثاني :   اللفظي - التخيلي ومجموعة استراتيجيات التعلم. ونماذجه مثل نموذج "كولب وبيجز".

ثالثاً: نموذج سترنبرج Sternberg

صنف سترنبرج Sternberg(1997) ، وسترنبرج، وجريجورينكو Sternber& Gricorenko(1997) و جريجورينكو وسترنبرج Gricorenko&Sternberg(2000) وطاحون(٢٠٠٠م)، والعطار(٢٠٠١م)، و زهانج Zhang(2002(a))، وجوده، وعبدالجليل(٢٠٠٣م)، ومحمود (٢٠٠٣م(أ) ، و٢٠٠٣م(ب))، وخضر(٢٠٠٤م)، وكريمان منشار(٢٠٠٤م) الأساليب إلى ثلاثة مداخل كما يلي:

١- أساليب متمركزة حول المعرفة Cognition centered approach:

هذه الأساليب تشبه إلى حد كبير القدرات والتي تقاس باختبارات الأداء الأقصى وتكون الإجابات عليها إما صحيحة وإما خاطئة. ومن أهم نماذج هذا المدخل نموذج ويتكن Witkin المستقل- المعتمد، ونموذج كاجان Kagan المندفع- المتروي. ٢- أساليب متمركزة حول الشخصية Personality centered approach:

تقاس باختبارات الأداء الطبيعي بدلاً من الأداء الأقصى. وأهم النماذج نموذج مايرز Myers والمعتمد على نظرية "يونج" عن أنماط الشخصية.

٣- أساليب متمركزة حول النشاط Activity centered approach:

تركز على فكرة أنَّ الأساليب تتوسط أشكال متعددة من الأنشطة والتي تظهر في كلٍ من المعرفة والشخصية. ومن أهم الأعمال في هذه الفئة أعمال "كولب"، و "بيجز"، و"انتوستل" وغيرها من أساليب التعلم.

ونظرية "سترنبرج" للتحكم العقلي الذاتي نظرية عامة جمعت الثلاثة فئات السابقة؛ فأساليب التفكير معرفية في طريقتها في فحص الأشياء مثل المدخل الأول، وتتوافق مع التفضيلات في استعمال القدرات، كما أنَّها تُقيّم بأساليب الأداء الطبيعي وليس الأداء الأقصى، وهي بذلك تشبه المدخل الثاني. كما أنَّه يمكن قياسها عن طريق نشاطات محددة، وهي بذلك تشبه المدخل الثالث.

مكونات الأسلوب العقلي:

يشير الأسلوب العقلي إلى طريقة الفرد المفضلة في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمات. وقد ذكرت زهانج وسترنبرج Zhang&Strenberg (2005) أنَّ الأساليب العقلية تستخدم لتشمل معاني كل الأساليب المقترحة في العقود القليلة الماضية؛ مثل: (الأسلوب المعرفي، وأسلوب التفكير، وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار وحل المشكلات، والأسلوب الإدراكي)، وهذه الأساليب تتضمن العديد من الجوانب:

١- الجانب المعرفي: أنَّ الشخص حين يستعمل أسلوباً عقلياً فإنه يكون مشغولا بنوع من العمليات المعرفية.

٢- الجانب الوجداني: أنَّ طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات والتصرف في المهمة يقرر جزئيا بكيفية شعوره تجاه المهمة. فلو كان الشخص مهتماً اهتماماً حقيقيا بالمهمة - مع افتراض أنَّ المهمة تتطلب ابتكاراً وفهماً عميقاً- فإنَّ الفرد سيستعمل التفكير التشريعي واتجاه التعلم العميق، أما إذا كان لامبالياً بالمهمة فقد يستعمل ببساطة أسلوب التفكير التنفيذي أو التوجه السطحي في التعلم.

٣- جانب وظائف الأعضاء (الفسيولوجي): أنَّ استعمال الفرد للأسلوب يتأثر جزئياً بطريقة الحواس في استقبال المعلومات عن طريق البصر أو السمع.

٤- الجانب النفسي: أنَّ استعمال الفرد للأسلوب الخاص يتوقف على كيفية تفاعل شخصية الفرد مع بيئته.

٥- الجانب الاجتماعي: أنَّ استعمال الفرد لأسلوبٍ ما يتأثر بما يفضله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

تعريف أساليب التفكير:

يرى قاسم(١٩٨٩م) أنَّ أسلوب التفكير هو سمة متميزة وثابتة نسبياً وتميز فرداً عن آخر من حيث التفكير والسلوك.

ويرى عمار(١٩٩٨م) أنَّ أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولاً، وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار؛ فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلاً أسلوباً معيناً في التفكير.

أما سترنبرج (Sternberg(1997، و زهانج ((Zhang(2004(a و سترنبرج وزهانج (Sternberg & Zhang(2005 فيرون أنَّ الأسلوب ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان؛ ولذلك فالأفراد الذين تتمشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم في مواقف معينة فإنه يحكم عليهم بأنَّهم ذوى مستويات أعلى في القدرات. وتتفاعل الأساليب مع القدرات العقلية فربما يسير الأفراد غير الابتكاريين إلى الأنماط التشريعية المعتمدة على الابتكار، كما أنَّ الابتكاريين قد يتجنبون النواحي التشريعية والهرمية، ويكون التفاعل أكثر تزامنا مع الأفراد الأكثر تكيفا.ووفقاً للنظرية الثلاثية للذكاء الإنساني فإنه يستفيد الأفراد ذوو الذكاء السياقي من نقاط قواهم، ويعالجون نقاط ضعفهم عن طريق إيجاد حلقة وصل بين قدرات الفرد وأساليبه المفضلة، وقد يحبط الفرد إذا لم تتطابق مقدرته على الأداء مع الكيفية الواجب أداء العمل وفقها.

وقد ذكرت زهانج ((Zhang(2003(b، و سترنبرج، وزهانج &Sternberg (Zhang(2005أنَّ الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، كما أنَّ أكثر المصطلحات العقلية انتشارا هي: الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم؛ فأما الأساليب المعرفية فتستعمل لتصف كيف يدرك الفرد المعلومات، أما أساليب التفكير فتصف كيف يفضل الفرد أن يفكر في المعلومات التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم. وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التعلم.

وقد أضافت زهانج(Zhang(2004(a) مصطلح أسلوب التدريس ليشير إلى أسلوب المعلم المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستعمل في التدريس.

ويتضح من التعاريف السابقة لأساليب التفكير أنَّها تتفق في كونها طريقة مفضلة في التفكير، أوفي التعامل مع البيئة، أو في تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات.

النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن هذه النظريات :

١- نظرية قيادة المخ لهيرمان:

أثبتت الأبحاث أنَّ لكل فرد مخاً فريداً خاصاً به مثل بصمة الإصبع. وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال؛ ومنها أبحاث سبيريSperry والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر(التحليلي، المنطقي) والمخ الأيمن(المتضمن الإبداع)، وأبحاث ماكلين Maclean والتي انتهت إلى نظرية أسماها سرور(٢٠٠٤م) المخ الثالوثي (المخ المنطقي- والمخ المتوسط- والمخ البدائي) .

وقد قام هيرمان Herrmann بدمج نظريتي سبيري وماكلين؛ ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ وقد ذكر الطيب (٢٠٠٦م) أنَّ هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي:

أ- الأسلوب المنطقي: ويمثله الربع العلوي الأيسر ورمزه(A)، ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على فهم الأبنية والعمليات المعرفية.

ب- الأسلوب التنظيمي: ويمثله الربع السفلي الأيسر، ورمزه(B)، ومن أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل.

ج - الأسلوب الاجتماعي: ويمثله الربع السفلي الأيمن ورمزه(C)، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم.

د - الأسلوب الابتكاري: ويمثله الربع العلوي الأيمن، ورمزه(D)، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة.

وترى الباحثة أنَّه على غرار ما ذكره كولب و كولب(Kolb& Kolb(2005 من وجود رابطة بين نظرية التعلم التجريبي وبحوث ودراسات الجهاز العصبي، فيمكن أن يتم ربط أساليب التفكير بنظرية "هيرمان"؛ فالتشريعي قد يصنف ضمن فئة الابتكاري، والهرمي قد يصنف ضمن فئة التنظيمي، والتنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي، والخارجي قد يصنف ضمن فئة الاجتماعي. وقد قامت "مكارثي" بعمل مشابه حين ربطت بين أساليب التعلم الأربعة في تصنيف "كولب" لأساليب التعلم وبين وظائف نصفي الكرة الدماغية، ووضعت بذلك نموذجاً يستفاد منه في التدريس.

٢- نظرية تاير Their :

تؤكد "تاير" أنَّ لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئاً خاصاً به كبصمة الأصبع، والذي يتم من خلال دورة تسمى(دورة التفكير)، ولها أربع مراحل:

أ- الاستقبال: وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف حيث تكون كل الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جداً.

ب- المعالجة: وفيها يتم معالجة ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

ج- الناتج: وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.

د- الاسترجاع: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد(حكيمة الطويل،١٩٩٧م).

وترى الباحثة أنَّ هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي، حيث ذكر سترنبرج (1997) Sternberg أنَّ الأساليب تتغير عبر المهام والمواقف المختلفة.

وترى الباحثة أنَّ أساليب التفكير ليست ثابتة كبصمة الإصبع، كما أنَّها ليست متغيرة وفق المواقف ولكنها ثابتة ثباتاً نسبياً؛ فلكل فرد أسلوبه الخاص المميز له ولكن قد يتغير في بعض المواقف وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي ذكر عنها

سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّه إذا كان هناك مفتاح للتكيف فربما يكون في المرونة الأسلوبية.

٣- نظرية هاريسون وبرامسون Harrison& Bramison :

حدد "هاريسون، وبرامسون" أساليب التفكير بأنَّها"مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات"(قاسم،١٩٨٩م: ٤٢-٤٣) ويرى"هاريسون وبرامسون" أنَّ الأسلوب الذي يفكر به الناس في الأشياء هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر، وقد صنَّف حبيب(١٩٩٥م، ١٩٩٦م) أساليب التفكير وفقا" لهاريسون وبرامسون" إلى:

أ- الأسلوب التركيبي: يعني بالضرورة القيام بعمل شيء جديد وأصيل ومختلف تماما عما يفعله الآخرون، والعملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأملية. و يفضل الشخص التركيبي الدمج والتكامل، ويتطلع إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل، كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة.

ب- الأسلوب المثالي: يركز الفرد المثالي اهتمامه على ما هو مفيد بالنسبة للناس والمجتمع معاً. وله وجهات نظر واسعة تجاه الأشياء، فيميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، كما يفضل التفتح والتقبل. ويتشابه الشخص المثالي مع التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق، ولكنه يختلف عنه في رؤيته أنَّ الصراعات غير منتجة.

ج- الأسلوب العملي: يهتم الشخص العملي بالتحقق مما هو صحيح أم خاطئ؛ باستخدام خبرته الشخصية المباشرة، وهذا يعطيه حرية التجريب وهو يتناول المشكلات بشكل تدريجي، ويميل إلى البحث عن الحل السريع.

د- الأسلوب التحليلي: يواجه الفرد ذو التفكير التحليلي المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، ويفضل التوجيه والإرشاد، وهويميل إلى الاستقرار، والعقلانية.

هـ - الأسلوب الواقعي: يفضل الشخص الواقعي الملاحظة والتجريب، والتركيز يكون على الاستنتاجات وليس على الحقائق.

وترى الباحثة أنَّ نظرية "هاريسون وبرامسون" تتميز بالاسلوب المثالي الذي يركز على القيم والتفتح والتقبل، بينما لم يقدم" سترنبرج" في نظرية التحكم العقلي الذاتي أسلوباً مماثلاً لاختلاف الأساس الذي بنى عليه "سترنبرج" نظريته، إلا أنَّ الأسلوب القضائي بما يستلزم من عدالة، والأسلوب الخارجي بما يتضمنه من إدراك اجتماعي قد يدل ضمنياً على مضمون الأسلوب المثالي.

٤- نظرية التحكم العقلي الذاتي:

ذكر سترنبرج Sternberg (1997) أنَّ الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هي أنَّ أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإنَّ أشكال الحكومة التي نراها هي مرايا لأذهاننا. وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه، يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، كما أنَّ الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات، والاستجابة لتغيرات العالم الخارجي، وهو بذلك يشبه الحكومات. وقد ذكر الطيب (٢٠٠٦م) أنَّ نظرية التحكم العقلي الذاتي تعد من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت النظرية في صورتها الأولى في عام ١٩٨٨م باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غيَّر"سترنبرج" من مسماها في عام١٩٩٠م لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام١٩٩٧م ، ثم توالت الدراسات حول هذه النظرية حتى بلغت ٥٥ دراسة حتى عام٢٠٠٥م.

وستستخدم الباحثة مسمى نظرية التحكم العقلي الذاتي؛ لتميزها عن باقي نظريات أساليب التفكير، ولأنَّ تصنيف أساليب التفكير الثلاث عشر مستمد من وصف الحكومات فوصفها بنظرية التحكم العقلي الذاتي أقرب إلى الواقع. وقد قسَّم

"سترنبرج" أساليب التفكير خمسة أقسام وهي : الوظيفة وتشمل أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والقضائي[٢] أو الحكمي. والشكل ويشمل أساليب التفكير الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي. ومن حيث المستوى تقسم أساليب التفكير إلى العالمي، أو المحلي. ومن حيث النزعة تقسم إلى المحافظ، والتقدمي. ومن حيث المجالات تقسم إلى: الداخلي، والخارجي. وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

أولاً: من حيث الوظائف Function:

ذكر سترنبرج، وزهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ هناك ثلاث وظائف رئيسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية، وقد قام" سترنبرج" باستخدام تشبيه الحكومة في وصفه لهذه الأساليب، وهي:

١- الأسلوب التشريعي Legislative Style:

يرتبط الأسلوب التشريعي بالإبداع؛ لأنَّ الشخص المبدع يحتاج إلى إنتاج الأفكار الجديدة والرغبة الداخلية في ذلك، وهو أسلوب الشخص الذي يستمتع بالانخراط في العمل الذي يتطلب استراتيجيات إبداعية؛ مثل الابتكار، والتخيل، والتخطيط، والتركيب. وقد ذكرت ساميه عثمان(٢٠٠٥م) أنَّه يفضل إدراك طرقه الخاصة لعمل الأشياء ويقرر بنفسه ما سيفعله وكيف سيفعله، مع وضع قوانينه الخاصة وحل المشكلات غير المعدة سلفاً أو المصاغة من قبل؛ فالأفراد ذوو الأسلوب التشريعي يفضلون أن يشاركوا في المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية، وتنتج أساليب وحلولاً جديدة، كما يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم، ويستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة؛ و لذلك فقد يُعاقبوا على عدم التزامهم بالتعليمات المعطاة لهم. كما أنَّهم يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات الابتكارية؛ مثل كتابة البحوث، وتصميم المشروعات. ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي؛ مثل: كاتب ، عالم، فنان.

٢- الأسلوب التنفيذي Executive Style:

---

(١) ستستخدم الباحثة لفظ الحكمي بدلا من القضائي.

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تنفيذ القواعد واتباع القوانين، ولا يفضل وضع أنظمة جديدة خاصة به؛ فهو ينفذ أفكار وآراء الآخرين؛ فالأفراد ذوو أسلوب التفكير التنفيذي يميلون لاتباع القواعد الموجودة، ويميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات المرتبة والمعدة مسبقاً، كما يفضلون الأنشطة التي تكون محددة مسبقاً والأنواع التنفيذية من المهن؛ مثل محام، رجل بوليس، جراح. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّ قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل؛ لأنَّه يقوم بما يطلب منه، وغالبا ما يقوم بالعمل وهو سعيد وعن طيب خاطر؛ فهو يتبع الأوامر والقواعد، ويقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرون، أي مدى الالتزام بما يؤمر به.

وذكر سترنبرج، زهانج(2005 Sternberg& Zhang أنَّ الطلاب التنفيذيين يفضلون حفظ المواد، واختبارات الاختيار من متعدد أو اختبارات الإجابات القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون؛ ولذلك فيرى المعلمون أنَّهم طلاب جيدون لأنَّهم ينفذون ما يقال لهم.

٣- الأسلوب الحكمي Judicial Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار ويفضل الشخص ذو الأسلوب الحكمي الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويفضل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية، كما يميل إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية، مثل: قاض، ناقد، مقدم برامج، مرشد أو موجه. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّ الأسلوب التقييمي يمكن أن يقوم بدور هام في الإبداع؛ فالقيام بأي عمل إبداعي يحتاج إلى تقييم الشخص لعمله، والوصول إلى نقاط الضعف والقوة.

وقد ذكر سترنبرج (Sternberg(1990 أنَّ بعض الأشخاص قد يكونون ذوي أسلوب تشريعي قوي بينما الأسلوب التنفيذي والحكمي ضعيف بينما بعض الأشخاص تكون أساليب تفكيرهم(التنفيذي، والتشريعي، والحكمي) متوازنة.

ثانياً: من حيث الأشكالForms:

يؤكد "سترنبرج" على أنَّه كما توجد أشكال مختلفة للحكومة هناك أيضاً أساليب مختلفة يحكم بها الأفراد أنفسهم؛ مثل:

١- الأسلوب الملكي Monarchic Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة واحدة لعمل الأشياء. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّه أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، ويميل الفرد إلى ألا يدع شيئاً يقف في طريقه لحل المشكلة؛ حيث يفضل الأفراد ذوو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شئ واحد فقط في المرة الواحدة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً، وهم غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون، وحاسمون ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل. لذلك يواجه الطالب ذو الأسلوب الملكي مشكلة في المدرسة، لأنَّه عادة يريد فعل شيء آخر خلاف ما يفعله فعلاً.

٢- الأسلوب الهرمي(السلطوي) Hierarchic Style:

ذكر سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّ الشخص ذا الأسلوب الهرمي يميل إلى أن يكون مدفوعاً من أهداف مرتبة بصورة هرمية، وهو مدرك بأنَّه لا يمكن إنجاز كل الأهداف بصورة متساوية، وبأنَّ بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى؛ فهو صائد أولويات، قادر على تحديد مصادره بعناية. وقد ذكر الطيب (٢٠٠٦م) أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أنَّ الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم. ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص الملكي، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأوليات بشكل صحيح. ويفضل الأفراد ذوو الأسلوب الهرمي(السلطوي) توزيع

اهتماماتهم وطاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات، ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم واعون بأنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبياً. ويميل الطالب ذو الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص الملكي؛ فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأوليات بشكل صحيح؛ ولذلك تظهر مشكلة هذا الطالب حين تكون أولوياته مختلفة عن الأولويات التي يحددها المعلم.

وقد ذكر سترنبرج، زهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ هؤلاء الطلاب يفضلون عمل قوائم للأعمال، وأحياناً قوائم للقوائم، وهم يوزعون الوقت لعمل الواجبات و ما يجب عمله حالاً أو لاحقاً فيما بعد.

٣- الأسلوب الأقلي Oligarchic Style :

في الأسلوب الأقلي كما ذكر سترنبرج (Sternberg(1997 يكون الأشخاص مدفوعين بالعديد من الأهداف التنافسية ذات الأهمية الملحوظة المتساوية، ويجدون مشكلة في تحديد من يمكن إعطاؤه الأولوية؛ ونتيجة لذلك يجدون مشكلة في تحديد المصادر. وهم لهم القدرة على عمل ممتاز، ولكنه لا يظهر كذلك إذا كانوا في موقف يتطلب تحديد المصادر. ويفضل الأفراد ذوو الأسلوب الأقلي العمل لتحقيق عدة أهداف في نفس الوقت بدون تحديد أولويات للمهام، ولديهم العديد من المعالجات للمشكلات ويكونون متوترين، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم؛ لأنَّ تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة، ويبحثون عن التعقيد أحياناً نتيجة للإحباط، وهم واعون بأنفسهم متسامحون مرنون، مشوشون في وضع الأولويات؛ لأنَّ الأهداف تبدو لهم متساوية الأهمية. ومشكلة الطالب من هذا الأسلوب أنَّه غير متأكد مما يفعله أولاً. ولا مقدار الوقت المخصص لكل مهمة؛ ولذلك فقد يجد مشكلة في الاختبارات؛ لأنَّه لا يستطيع تحديد كم من الوقت يحتاجه كل عنصر في الاختبار ويعطي جميع الاسئلة أوقاتاً متساوية؛ ولذلك فالتوجيه المحدود من قبل المعلم لمثل هذا الطالب يجعله ذا

فعالية أكثر من أصحاب الأساليب الأخرى.والمعلم الأقلي قد لا يستطيع بسهولة تقسيم وقت الفصل.

٤- الأسلوب الفوضويAnarchic Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يعتبر أنَّ القواعد والإجراءات والإرشادات كارثة لابد من تفاديها، فهو شخص يميل إلى رفض الأنظمة الصارمة، ويقاوم أي نظام يرى أنَّه يقيده. ويفضل الأشخاص ذوو الأسلوب الفوضوي العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الإطلاق، كما يستمتعون بالعمل في الأنشطة التي يمكن أن تتيح المرونة فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يعمل الفرد؟ ويأخذون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ومن الصعب تحديد وتفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة، وهم غير واعين بأنفسهم وغيرمتسامحين، ومرنون جداً، ومشوشون في وضع الأولويات، ومتطرفون وغيرمنظمين. وكما ذكر سترنبرج، و زهانج (Sternberg& Zhang(2005 فإنَّ هؤلاء الطلاب نادراً ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدد. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّ الشخص ذا الأسلوب الفوضوي يعمل على البحث عما يفضله الآخرون، ويسمح للأفكار أن تنمو، ولكن يستطيع ترجمة الأفكار المتنوعة التي لديه إلى إنتاج إبداعي متميز، حيث يحتاج كثير من الأشخاص إلى العمل الجاد المضني لتطوير وإعادة بناء أفكارهم الإبداعية. ويحتاج الشخص من ذوي الأسلوب الفوضوي إلى شخص آخر يساعده على التعرف على إمكاناته الإبداعية، وإلى ظروف ملائمة.

وقد ذكر سترنبرج، زهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ المعلم ذو الأسلوب الفوضوي قد لا يكون منظماً في أسلوب تدريسه ومع ذلك فهو مبدع جدًا، يومض بالأفكار الإبداعية لطلابه.

ثالثاُ: من حيث المستويات Levels:

في معظم البلدان تعمل الحكومة على مستويات مختلفة، المستوى القومي، والمستوى الإقليمي، والمستوى القطاعي، والمستوى المحلي وغير ذلك من المستويات، وبالمثل فإنَّ التحكم العقلي الذاتي عند الأفراد، والذي يمكن أن يختلف فيه

الأفراد في ضوء اهتمامهم بالتفصيل، يوجد منه مستويان للتحكم: مستوى عالمي كلي، Global ومستوى محلي Local :

١- الأسلوب العالمي (الكلي) Global Style:

إنَّ الشخص الكلي هو الذي يهتم بالعموميات، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع. وذكر الطيب (٢٠٠٦م) أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل مع القضايا المجردة ، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة. وقد ذكر سترنبرج (Sternberg(2005(a)) أنَّ هؤلاء الطلا ب يستطيعون فهم الأفكار الرئيسية في مقال، ولكنَّهم يفشلون في فهم التفاصيل.وقد ذكر محمود (٢٠٠٣م (أ)) وسامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّ الأسلوب الكلي هو المفتاح الأول للتفكير الإبداعي؛ حيث يهتم الحل الإبداعي عامة بالتخلي عن التفاصيل، وتوجيه الانتباه للصورة الكلية الكبرى و الطلاب ذوو الأسلوب الكلي لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، وهم يفضلون التغيير والتجديد. كما أنَّ المعلم ذا الأسلوب الكلي يركز في عالم التدريس على الصورة الكبرى دون التركيز على التفاصيل؛ ولذلك قد يكون من أهم ادوار المعلم لمساعدة الطلاب ذوي الأسلوب الكلي هو مساعدتهم على إدراك التفاصيل.

٢- الأسلوب المحلي Local Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التعامل مع المشكلات المحسوسة التي تتطلب التعامل مع التفاصيل، والاتجاه إلى الجوانب العملية من أي موقف يجد نفسه فيه؛ حيث يفضل ذوو الأسلوب المحلي الأنشطة التي تتطلب منهم الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، ويميلون إلى المشكلات العيانية، ويتوجهون نحو المواقف العملية. وقد ذكر سترنبرج(Sternberg(2005(a) أنَّ الطالب ذا الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، ولا يعرف كيف يربط بينها وما هي علاقاتها، ويكتب أبحاثاً بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح، كما أنَّه عندما يتحدث يركز على محددات دون نظرة كلية للموضوع. أما المعلم من ذوي هذا الأسلوب فيميل إلى التفاصيل الكثيرة في المحاضرات.

وقد ذكر سترنبرج ((Sternberg(2005(a أنَّه غالباً ما ينظر إلى الأسلوبين العالمي والمحلي على أنَّهما نهايتان لنفس المتصل، ولكنَّهما في الحقيقة ليسا كذلك؛ فمعظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات أو التفاصيل، ولكنَّ بعض الأفراد يجمعون بين الإثنين، وربما يكونون أكثر انتباهاً إلى كل من الصورة المحلية والصورة الكلية أكثر من الأفراد الآخرين لأي من الصورتين؛ ولذلك فإذا كان فردان أقرب إلى نهاية الأسلوب فربما كانت هناك صعوبة في العمل معاً لأنَّهما لا يستطيعان التواصل جيداً، كما أنَّه إذا كان شخصان من ذوي الأسلوب الكلي يعملان معاً فإنَّهما سيركزان على تشكيل وصياغة الأفكار، ولكنَّهما يحتاجان إلى شخص يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالمفاهيم أو بكيفية تنفيذها.

رابعا: المجالات Scopes:

يهتم العقل البشري في المجتمع - كما في الحكومات- على الأمور والموضوعات الداخلية والخارجية كالآتي:

١- الأسلوب الداخلي StyleInternal :

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل التوجه الداخلي، فهو منطوٍ متمركز حول المهمة في بعض الأحيان، ويحب العمل بمفرده، ويهتم بتطبيق ذكائه على الأشياء أو الأفكار بعيداً عن الآخرين، ولديه حس أو إدراك اجتماعي أقل للعلاقات الشخصية. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّ الآخرين ينظرون للأشخاص ذوي التوجه الداخلي على أنَّهم محدودو الذكاء الاجتماعي أو أنَّهم غير مستعدين للتعامل مع الآخرين، ولكن في الحقيقة فإنهم يفضلون التوجه نحو الداخل، وعندما يراعى لديهم هذا التوجه من حيث إعطائهم أعمالاً ومهاماً فيقومون بعملها بمفردهم، ويتم تقييمهم بطريقة تناسب أسلوبهم، حينئذ يصبحون ممتازين من الناحية الأكاديمية والعلاقات الشخصية. كما أنَّ المعلم ذا الأسلوب الداخلي قد يتجنب التدريس كفريق ويفضل التدريس بمفرده.

٢- الأسلوب الخارجي External Style:

وهو أسلوب الشخص الانبساطي المتمركز حول الأشخاص ، وغالبا ما يكون لديه وعي بما يحدث للآخرين. وقد ذكرت سامية عثمان (٢٠٠٥م) أنَّه يحب العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده. حيث يفضل الأشخاص ذوو الأسلوب الخارجي أن يشاركوا في المهام التي تتيح لهم الفرص لتطوير علاقاتهم الشخصية، وهم منبسطون ويميلون للعمل مع الآخرين، ولديهم حس أو إدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية. وقد ذكر سترنبرج، وزهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ المعلم ذا الأسلوب الخارجي يفضل التدريس الجماعي والتعاون مع الزملاء.

خامساً: النزعاتLeaning:

هناك نزعتان في التحكم العقلي الذاتي: تحررية (تقدمية) Liberal، ومحافظة Conservative، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

١- الأسلوب التقدمي(التحرري) Liberal Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة. وقد ذكر عجوة، وأبو سريع (١٩٩٩م) أنَّ الشخص ذا الأسلوب التقدمي يفضل السعي وراء المواقف الغامضة إلى حد ما. ويتجنب المواقف التي يقوم فيها بأداء دوره وفقاً لطريقة محددة سابقا؛ حيث يستمتع الأشخاص ذوو الأسلوب التقدمي بالمشاركة في مهام تنطوي على التجديد والغموض والتحدي ويفضلون غير المألوف، ويفضلون أيضاً أقصى تغيير ممكن، ويذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة. وقد ذكر سترنبرج، زهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ المعلم ذا الأسلوب التحرري يفضل الطرق الجديدة والتقنيات الحديثة في التدريس.

٢- الأسلوب المحافظ Conservative Style:

وهو أسلوب الشخص الذي يفضل إتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلل من إمكانية حدوث التغيير، ويتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويقوم بتطبيق ما هو معتاد في العمل وإنجازه بالطرق التي ثبتت صحتها في الماضي. كما أنَّ الطالب ذا

الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائماً عما يتوقع منه، وهو الذي يقود زملاءه لكيفية عمل الواجبات، ويشعر بالقلق من عمل مشروع يتطلب إبداعاً فنياً. والمعلم من هذا الأسلوب يفضل التدريس بطرق تقليدية، وقد يكون متردداً تجاه الطرق الحديثة في التدريس. ويقترح سترنبرج (1997) Sternberg أنَّ الإنسان يمتلك هذه الأساليب، ولكن بدرجات مختلفة، وبالتالي فاختلاف الأشخاص يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقاً للمهمات والمواقف التي تستدعي هذه الأساليب. وبهذا يرى "سترنبرج" أنَّ نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقاً لأساليب التفكير، دون التركيز على تغير أسلوب تفكير الشخص وفقاً لتغير المواقف التي مر بها.

تصنيف أساليب التفكير:

قامت زهانج ((Zhang(2006 ،2004(a بتصنيف أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي إلى ثلاثة مجموعات:

١- المجموعة الأولى: النموذج(١)، وهو المتضمن عمل الأشياء بإبداع، ويدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي. ويضم أساليب التفكير:(التشريعي، الحكمي، العالمي، التقدمي، الهرمي).

٢- المجموعة الثانية: النموذج(٢) وهو المتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي. ويضم أساليب التفكير: (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي).

٣- المجموعة الثالثة:النموذج(٣) وهو المتضمن المتبقي من أساليب التفكير الثلاث عشر(الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهي التي لم تصنف في النموذج(١) أو النموذج(٢)لأنَّ الأشخاص من ذوي هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة؛ فالشخص ذو أسلوب التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع مهمات عديدة بدون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه، وبالتالي فهو يستعمل أساليب تفكير نموذج(١)، وفي المقابل يمكن للإنسان من ذوي

الأسلوب الفوضوي العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كيفية إسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي، وهو بهذا يستعمل النموذج(٢) في أساليب التفكير. وقد اعتبرت زهانج(Zhang,(2003(b)) هذه الأساليب هي المجموعة الثالثة، وأطلقت عليها النموذج(٣).

كما وجدت زهانج (Zhang (2002(C)) أنَّ أساليب التفكير تختلف عن مستويات النمو المعرفي في أنَّ أساليب التفكير أكثر مرونة، بينما مستويات النمو المعرفي تتميز بأنَّها أكثر ثباتاً كما أنَّ الطلاب الذين حصلوا على مستويات عالية في النمو المعرفي نزعوا إلى استعمال مدى واسعاً من أساليب التفكير أو ما يعرف بنمط (١) من أساليب التفكير، أمّا الطلاب الذين صنفوا في مستوى نمو معرفي أقل فقد كان استعمالهم لمدى أقل من أساليب التفكير أو ما يعرف بالنمط (٢) من أساليب التفكير.كما أنَّ التفكير الحكمي يساعد على النمو المعرفي بينما استعمال التفكير التنفيذي يثبط هذا النمو.

كما أنَّ "سترنبرج"، و"جريجورنكو" عند وضعهما لاستبيان أساليب التفكير للمعلمين اقتصرا على ثلاثة أبعاد؛ وهي: الوظائف، والمستوى، والنزعة والمشتملة على أساليب التفكير:(التشريعي،والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، و التقدمي، و المحافظ) وقد أطلقا عليها أساليب التفكير في التعليم.(عبد المعطي،٢٠٠٦م).

العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكّون ونمو أساليب التفكير، ويرى سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة؛ لأنَّ الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعيا بشكل جزئي فقط ؛ فقد يميل الفرد إلى العديد من أساليب التفاعل مع الآخرين في نفس الوقت الذي يكون للاستعدادات دور في وضع قيود على مقدار وجودة القدرة على تبني هذه الأساليب، وبالتالي فإنه تكون هناك حلقة مستمرة من التغذية المرتدة بين التدريب على الأسلوب وكيف يعمل هذا الأسلوب في المهمة المحددة بشكل افتراضي من المجتمع، وبما أن الأساليب مكتسبة

اجتماعيا في جزء منها فإنَّه يمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة، ولكنَّ هذا التعديل لن يكون سهلا، لأنَّه لا تتوفر معلومات وافية عن كيفية تعديل أساليب التفكير.

ومن أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.

أولاً: الثقافة:

تعزز بعض الثقافات أساليباً معينة من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات. فقد توصل برناردو وآخرون (Bernardo et al. (2002 في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين؛ أنَّ هناك ارتباطاً موجباً بين أسلوب التفكير المحافظ والهرمي والداخلي والإنجاز الأكاديمي. و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج وسترنبرج (Zhang& Sternberg (1998 والتي أجريت على عينة من طلاب جامعة هونج كونج؛ وذلك بسبب التشابه بين ثقافتي هونج كونج، والفلبين، كما كان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والإنجاز الأكاديمي، كما وجد لي وتساي (Lee &Tsai (2004 أنَّ الطالب ذا الأسلوب التنفيذي في مدارس تايوان يلقى تشجيعاً أكبر مما يلقاه الطالب ذو الأسلوب التشريعي. بينما توصل سترنبرج، وجريجورينكو Sternberg& (Grigorenko (1997 في الدراسة التي أجريت على عينة من الطلاب الأمريكيين أنَّ هناك علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والإنجاز الأكاديمي، بينما كانت العلاقة موجبة بين الأسلوب التشريعي والإنجاز الأكاديمي.

وقد أثبتت دراسة سترنبرج((Sternberg(2006(c في كل من الآسكا و كينيا أنَّ الطلاب في جماعات الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافاتهم، وقدرات معرفية متعددة، والتي يمكن أن تستعملها المدارس لترقى بتعلم هؤلاء الطلاب.

كما أكدت نتائج دراسة ويجو، و شينجوين (Weigiao& Shengquan(2007 وجهة نظر "سترنبرج" في اجتماعية أساليب التفكير. أما فيرما (Verma(2002 فقد وجد أنَّ الطلاب الريفيين حصلوا على معدلات أعلى في الأسلوب الهرمي، ومعدلات أقل في الأسلوب الأقلي مقارنة بطلاب المدن. وهذا دليل على أنَّ أثر الثقافة لا يقتصر

على الثقافات المتباينة، بل امتد أثرها على نفس المجتمع كما في دراسة "فيرما" والتي أثبتت وجود فروق بين الريف والمدن في أساليب التفكير.

ثانياً: جنس المتعلم:

يتأثر متغير الجنس بالمتغير السابق وهو الثقافة، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفقا لما يعتقدوه عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى؛ لذلك فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس. ولقد ذكر سترنبرج Sternberg(1997) أنَّ المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب:(التنفيذية، والحكمية، والخارجية، والمحافظة) للإناث. كما أنَّ الرجال يميلون إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على كل شئ أكثر مما تفعل النساء. ويؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة زهانج (Zhang(2002(C حيث وجدت أنَّ الطلاب البنين أظهروا مستويات أعلى من الالتزام ومعدلات أعلى من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والتقدمي، والداخلي) أكثر من نظرائهم من الطالبات. بينما وجد فيرما Verma(2002) أنَّ معدلات الطالبات في الأسلوب التشريعي والتنفيذي كانت أعلى من الطلاب.

ثالثاً : العمر:

يرى سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّ النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الابتكار؛ فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب، وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ؛ لذلك فقد يفقد الطالب في كثير من الأحيان ابتكاريته. وقد وجدت زهانج(Zhang(2002(C أنَّ التلاميذ الأكبر سناً أظهروا معدلات أعلى في الميول المهنية ، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير الحكمي، والداخلي أكثر من نظرائهم الأصغر سنا.

رابعاً: أساليب المعاملة الوالدية :

يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم. وقد ربط سترنبرج (Sternberg(1997 بين أساليب التفكير وطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال؛ فتشجيع أسئلة الطفل ومساعدته على

الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب التفكير التشريعي، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء ينمي أسلوب التفكير الحكمي. ولكنَّ دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط لوجود أشخاص آخرين مؤثرين مثل المدرسين. وقد أكدت نتائج دراسة زهانج (Zhang(2003(a) عن الصلة بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم على أنَّ هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم.

خامساً: التعليم والعمل:

إنَّ نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد. ويرى سترنبرج (Sternberg (1997 أنَّ المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة. وينظر إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة. كما أنَّه نادراً نسبياً ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم. وقد وجد البيلي (Albaili (2006 أنَّ هناك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وقد وجدت زهانج(Zhang(2004(b) أن هناك علاقة بين أساليب التفكير والنجاح في التخصصات المختلفة، كما أثبتت دراسة زهانج (Zhang(2005 صدق وثبات قائمة أساليب التفكير في قياس أساليب التفكير في المحيط الأكاديمي وغير الأكاديمي. كما وجد توكر(Tucker(1999 أنَّ أساليب التفكير السائدة بين طلاب المحاسبة تتشابه مع نتائج الباحثين الذين استعملوا قائمة كولب لأساليب التعلم على طلاب المحاسبة وموظفي المحاسبة، أي أنَّه يمكن استعمال قائمة أساليب التفكير في التنبؤ بالنجاح في المهن المختلفة.

و يرى سترنبرج و زهانج (Sternberg& Zhang(2005أنَّ أساليب التفكير مثلها مثل ألأساليب المعرفية العامة يمكن أن تؤثر في التعلم، ولكنَّها ليست أساليب تعلم مباشرة. وأساليب التفكير مهمة في التعلم؛ وذلك للأسباب التالية:

١- تساعد أساليب التفكير في تفسير الفروق الفردية في الأداء المدرسي، والتي تعلل القدرات العقلية قدراً ضئيلاً منه.

٢- أحياناً تكون الأساليب التي تقود إلى النجاح في مادة في فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقا، وكنتيجة لذلك فقد يعطي المعلمون أفضل العلامات للطلاب الذين لن يكونوا ناجحين في هذا الفرع من المعرفة، وقد يحرم بعض الطلاب الذين قد يكونوا ناجحين، ولكنهم لن يستطيعوا إثبات ذلك بسبب علاماتهم المتدنية، و قد وجد جريجورينكو، وآخرون (2004) .Grigorenko, et alفي دراسة على أطفال الآسكا ومعلميهم، أنَّ أداء الطلاب لم يكن جيداً في الدراسة التقليدية إلا أنَّه كانت لديهم مهارات من نوع آخر مثل الصيد بطريقة قد لا يتقنها حتى المعلمون أنفسهم، وفي نتيجة هذه الدراسة دليل على أنَّ أساليب التفكير تستخدم في الحياة بصورة عامة، كما أنَّ عدم النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل.

٣- أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والمدرسي.

كما أنَّ نوع العمل قد يؤثر على أساليب التفكير ومن الممكن أن يعدلها، وقد وجد سترنبرج وزهانج (Sternberg& Zhang(2005 أنَّ المعلمين أكثر تشريعية، وأقل تنفيذية في الصفوف الدنيا عنهم في الصفوف العليا؛ وذلك لأنَّ الأفراد الأكثر تشريعية يكونون أكثر ميلاً للتدريس في مستويات الصفوف الدنيا أو أنَّ الأفراد الذين يدرسون في الصفوف الدنيا يميلون إلى أن يكونوا تشريعيين، أو أنَّ هؤلاء الذين يدرسون في الصفوف العليا يصبحون أكثر ميلاً لاستعمال الأسلوب التنفيذي. كما وجد- أيضاً- أنَّ المعلمين القدامى والأكثر خبرة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب التنفيذي، والمحلي، والمحافظ عن المعلمين الأصغر. وقد يكون تفسير ذلك أنَّ المعلمين يصبحون أكثر تنفيذية ومحلية ومحافظة في أسلوب تفكيرهم مع تقدمهم في العمر.

وقد وجدت زهانج ((Zhang (2002(C أنَّ المعلمين يمكن أن يعززوا نمو التلاميذ المعرفي بتشجيعهم على استعمال أساليب تفكير مختلفة في إنجازهم للمهمات. كما أنَّه يجب الاهتمام بنوعية هذه المهمات كالمهمات التي تتطلب من التلاميذ التفكير الناقد والعمل مع الآخرين. كما وجد فيرما (Verma(2002 أنَّ الطلاب غير المهنيين أعطوا معدلات أعلى في الأسلوب الأقلي والأسلوب الفوضوي، بينما كانت معدلات

الطلاب المهنيين أعلى في أسلوب التفكير العالمي. كما أظهرت نتائج دراسة روك Rock(1998) أنَّه عندما تتوافق أساليب تفكير الفرد مع أساليب التفكير المطلوبة في مهنة ما فإن أداءه في هذه المهنة سيكون أفضل مما لو لم يكن هناك هذا التوافق، كما أظهرت النتائج أيضاً أنَّ الأداء سيكون أفضل إذا توافقت أساليب تفكير الفرد مع أساليب تفكير من يقوم بتقدير أدائه.

وقد وضع" سترنبرج" عددا من النظريات في الذكاء، والإبداع، والقيادة اعتمدت في معظمها على أساليب التفكير وخاصة الأساليب الابتكارية منها، ومن هذه النظريات:

١- نظرية الذكاء الناجح:

من النظريات التي تعتبر امتداداً لنظرية التحكم العقلي الذاتي نظرية الذكاء الناجح، ويعرف سترنبرج وجريجورينكو(Sternberg&Grigorinko(2004: 275 الذكاء الناجح بأنَّه: "استعمال نظام متكامل من القدرات اللازمة؛ لإحراز النجاح في الحياة، كما يحددها الفرد، ضمن محيطه الثقافي الاجتماعي."

وقد ذكر سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg& Grigorinko (2004 أنَّه يمكن للتلاميذ أن يتعلموا بطريقة فعالة أكثر إذا كان تعليمهم بطريقة تتناسب مع أنماط قدراتهم، فالتدريس بالذكاء الناجح يقدم طريقة للمعلمين، لكي يحققوا التوافق بين طرق التدريس وأنماط تعلم الطلاب، وهذا يتحقق عن طريق التدريس بطريقة توازن بين أساليب التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي. كما وجد سترنبرج Sternberg(2006(c)) أنَّ الطلاب الذين يدرسون في ظروف تدريسية متنوعة يتفوقون على كل الطلاب حتى لو كان هدف التعليم هو قياس أكبر قدر من المعلومات المحتفظ بها عن طريق أسئلة الاختيار من متعدد.

٢- نظرية الإبداع:

ذكر سترنبرج(Sternberg(2006(a أنَّ الإبداع يتطلب لقاء ستة مصادر ذات علاقات متبادلة، وهي:

١- القدرات العقلية: و تتألف من ثلاث مهارات: تحليلية، وتركيبية، وتطبيقية، ولا يكفي توفر أي مهارة على حده لتحقق الإبداع.

٢- المعرفة: لابد من توفر معرفة كافية في الحقل الذي يتقدم فيه الشخص المبدع، كما أنَّه يجب ألا يكون قد واجه مشاكل في هذا الحقل بالذات.

٣- أساليب التفكير: النموذج التشريعي مهم بشكل خاص للإبداع؛ لأنَّه يتضمن التفكير بطرق جديدة. كما أنَّ الشخص يصبح مفكراً جيد اً إذا كان قادراً على التفكير العالمي كما هو قادر على التفكير المحلي.

٤- الشخصية:لابد من توفر صفات شخصية للوظائف الإبداعية؛ منها الرغبة في المخاطرة، والرغبة في التغلب على العقبات، والرغبة في تحمل الغموض، وفعالية الذات.

٥- الدافعية: لا يستطيع الإنسان أن يعمل عملاً مبدعاً ما لم يحب هذا العمل حقيقة، مع التركيز على العمل أكثر من المكافآت المحتملة.

٦- البيئة: هي البيئة التي تدعم الأفكار المبدعة؛ فالشخص سيكون أكثر إبداعا إذا علم أنَّ قرار الإبداع سيكافأ ولن يعاقب.

فالإبداع ليس مجموعاً لهذه المصادر، وإنَّما لابد من وجود حد أدنى لبعض المكونات، كما أنَّ قوة بعض المكونات قد يعوض ضعف المكونات الأخرى.

وقد ذكر سترنبرج ((Sternberg(2005(a) أنَّه لا يوجد إبداع واحد فقط بل هناك إبداعات متعددة المتمثلة في العمليات، والمجال، والأساليب.

٣- نظرية القيادة التربوية :

تأكيداً للعلاقة بين أساليب التفكير والمهنة ، وضع سترنبرج ((Sternberg(2005(b) نظرية عن القيادة التربوية و التي يرى أنَّها تتكون من ثلاثة عناصر؛ وهي الذكاء، والموهبة، والحكمة. ويرى سترنبرج ((Sternberg(2006(b) أنَّ القيادة التربوية تتكون من أربعة عناصر أساسية؛ هي:

١- الإبداع: فالقائد الجيد هو الذي يقترح أفكاراً تتمتع بالأصالة.

٢- التحليل: وذلك بالاهتمام بأفكاره وأفكار الآخرين. وعلى المعلم أن يساعد الطلاب ليصبحوا مفكرين محللين ناقدين جيدين.

٣- التطبيق: وهذا يحتاج للذكاء العاطفي الاجتماعي التطبيقي.

٤- الحكمة: وتتم بإيجاد التوازن بين اهتماماته الشخصية واهتمامات الأشخاص الآخرين الذين يعملون معه واهتمامات المؤسسة التي ينتمي إليها.

ورغم أنَّ نظرية أساليب التفكير "لسترنبرج من النظريات الحديثة التي انتشرت بعد ظهور كتاب "سترنبرج" عن أساليب التفكير عام ١٩٩٧م فإن الباحثة ترى أنَّ مصطلح أساليب التفكير قد ظهر بمعاني مختلفة فقد ذكر محمود (١٩٧١م) أنَّ من أهداف التعلم المدرسي تعلم أساليب التفكير، وقصد بها: (أسلوب حل المشكلة، و التفكير الإبداعي، و التفكير الناقد)، وهو ما أطلق عليه جروان(٢٠٠٢م(أ)) أنواع التفكير بينما استخدم أبو حطب، عثمان (١٩٧٣م) مصطلح أنماط التفكير وقصد به: (الطلاقة، والمرونة ، والسلوك الحدسي، والاستدلال، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد) والتي اعتبرها جروان (٢٠٠٢م(أ)) مهارات الاستدلال، كما أطلق على الطلاقة والمرونة مهارات توكيد المعلومات. وقصد ميره (١٩٩١م) بأساليب التفكير (التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري). وتحدث عكاشة (١٩٨٦م)، وكامل، والصافي (١٩٩٥م)، ونوارالحربي (١٩٩٧م)، وعبدالحميد (١٩٩٥م، ١٩٩٨م)، والحربي (١٤٢٣هـ)، وفاطمة الدوسري (٢٠٠٢م)، وزهانج(2002(a)، 2002(b)) Zhang عن أساليب التعلم والتفكير وقصدوا بها: استخدام أحد النصفيين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر)، أوكليهما معاً (التكاملي)؛ وعليه فإنَّ أساليب التفكير هي: (الأسلوب الأيمن، والأسلوب الأيسر، والأسلوب التكاملي). كما تمت دراسات في أساليب التفكير تبعاً لنظرية "هاريسون وبرامسون"؛ منها دراسة قاسم (١٩٨٩م)، وعمار (١٩٩٨م)، واللهيبي (١٤٢١هـ)، والسبيعي (١٤٢٢هـ)، وطاحون (٢٠٠٣م)، وميره (٢٠٠٤م)، و سعدية بدوي (٢٠٠٥م)، وفايقة بدر (٢٠٠٧م). كما تحدثت حكيمة الطويل (١٩٩٧م)، وموسى والكبير(٢٠٠٠م) عن أساليب التفكير وقصدوا بها أساليب التفكير (التنفيذي، و الفوضوي، و الاستقلالي، و الإيجابي الواقعي، والسلبي). وأخيراً تمت دراسات عن

أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي منها؛ دراسة عجوة (١٩٩٨م)، وشلبي (٢٠٠٢م)، وجوده وعبد الجليل (٢٠٠٣م)،ومحمود(٢٠٠٣م(أ)) و(٢٠٠٣م(ب))، ومنشار(٢٠٠٤م)، وخضر(٢٠٠٤م)، وسامية عثمان(٢٠٠٥م)، وميرفت دهلوي (١٤٢٦هـ).

ولقد تميزت هذه النظرية باستعمالها مصطلحات غير متداولة في أساليب التفكير المذكورة سابقاً كما ذكر جروان (٢٠٠٢م (ب)) أنَّ "سترنبرج" قد استعار من عناصر الهيكل الحكومي الحديث التعبيرات الدالة على وظائف أساليب التفكير وشكلها بالنظر إلى أوجه الشبه فيما بينها. وقد طوَّر "سترنبرج" عدة نظريات بناء على نظرية أساليب التفكير؛ منها: نظرية الذكاء الناجح، ونظرية الإبداع، و نظرية القيادة التربوية. ومن الملاحظ أنَّ "سترنبرج" ركز على الإبداع في نظرياته الثلاث وهو ما تنشده المجتمعات للتقدم والتطور. لذلك يرى "سترنبرج" أنَّ من مبادئ هذه النظرية أنَّه يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير، وهذا ما ترجوه الباحثة على الأقل في المرحلة الجامعية. ولقد ذكر محمود (١٩٧١م) أنَّ أحد جوانب التعلم المدرسي هو تعلم أساليب التفكير السليمة التي ترتبط بالطريقة التي يستخدمها المدرس، وبالمواقف التي يمارسها التلاميذ؛ ولذلك فعلى المدرسة تحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، والتخطيط لهذه الأساليب كما تخطط للمعلومات والحقائق، والمهارات والاتجاهات والقيم التي ترغب في أن يتعلمها التلاميذ، وترى أنَّه يجب أن يكتسبوها. كما أنَّ أساليب التفكير تمثل وسيلة الفرد للتوافق مع كل من بيئته الداخلية والخارجية. حيث أوضح قاسم (١٩٨٩م) أنَّ دراسة أساليب التفكير قد تساعد على التنبؤ بما يمكن أن يحدث من ضروب السلوك المختلفة بما يؤدي إلى وضع الضوابط التي تكفل التحكم فيه خاصة فيما يتصل منه بأمور الحياة العامة. وقد ربط "كولب" بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، واعتبر أنماط التفكير بمثابة أنماط للتعلم الخبري.(عجاج،٢٠٠٠م: ١٠٢)وقد ذكر سيليرس، وسترنبرج (Cilliers& Sternberg(2001 أنَّ أساليب التعلم والتعليم مهمة كأهمية أساليب التفكير والقدرات.

ثانياً: أساليب التعلم:

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي. وقد ذكر حمدان (١٩٨٥م) أنَّ استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن، واستمرت خلال الستينات. ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد. وتنوع خصائصهم الشخصية، كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث.وقد ذكر رمضان (١٩٩٠م) أنَّ البحث في كيفية حدوث التعلم بدأ على يد "بيري" عام ١٩٧٠م عندما قدم نموذجاً للتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب. وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمراً بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية. وكما ذكر رينر و رايدنج Rayner& Riding(1997) فإنَّ الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات، ثم تراجع الاهتمام بها، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم. وبالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإنَّ الاختلاف مازال قائماً؛ حيث استعمل انتوستل Entwistle أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل، بينما اعتقد داس Das أنَّ أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين. ولقد تطورت فكرة الأساليب - كما ذكر سترنبرج، وجريجورينكو Sternberg& Grigorenko(2001)- في اتجاهين:

الاتجاه الأول : استعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمساً شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب .

الاتجاه الثاني : استعمل إطاراً جديداً لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب. وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار المهنة المناسبة.

وتتفق الباحثة مع رأي طاحون (٢٠٠٠م) و العتوم (٢٠٠٤م) في أنَّ الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة من حيث اختيار الأنشطة، ومختلفة من

حيث ارتباط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري، بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعلم.

ولقد حاول الباحثون تفسير عملية التعلم من خلال وجهات نظر ثلاثة فأمَّا الأولى فتؤكد كما ذكر سعيد (١٩٩٦م) على العمليات المعرفية مثل معالجة المعلومات والذاكرة.، وأمَّا الثانية فتؤكد على أهمية العلاقة بين أساليب التعلم والشخصية، والدافعية باستراتيجيات الدراسة أو عمق أو نوع التعلم. و أمَّا الثالثة فتتعلق بتدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات تعلم خاصة. وينتمي نموذج "كولب" إلى وجهة النظر الأولي، فأساليب التعلم هي طرق لمعالجة المعلومات. وقد اعتبر بعض الباحثين ومنهم الشرقاوي (١٩٩٦م) أنَّ أساليب التعلم تشتمل على التعلم التعاوني، و التعلم الجماعي، و التعلم الذاتي، و تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة، والتعلم بالنمذجة.

تعريف أساليب التعلم:

تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها، وباختلاف الباحثين. وقد علل غنيم (١٩٩٢م) تعدد أساليب التعلم باختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم،والتي على أساسها يكوِّن الفرد استراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد، وقد ذكر سعد (٢٠٠٦م) أنَّه نظراً لأنَّ أسلوب التعلم ينطوي على الإدراك، والمفاهيم، والوجدان، والسلوك فإنَّه يصبح من المعلوم بالضرورة أن توجد تعريفات مختلفة له.

كما ذكر كانو وهيويت Cano& Hewitt (2000) أنَّ من الصعب تقديم تعريف خاص لأسلوب التعلم؛ لأن كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد المهتم بها في عملية التعلم، كما أنَّه يستعمل أدوات قياس مختلفة، بالإضافة إلى اختلاف الأساس النظري الذي يستند إليه. و أدى هذا إلى إرباك في التعاريف، بالإضافة إلى ضعف في ثبات وصدق أدوات القياس. بينما يرى رمضان، والشحات (٢٠٠١م) أنَّ تعدد أساليب التعلم هو مجرد اختلاف في المسميات ناجم عن اختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث، ولكن معاني هذه المصطلحات و المسميات وخصائصها متقاربة كثيراً.

ويرجع سرور (٢٠٠٤م) تنوع أساليب التعلم إلى أنَّه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع التلاميذ؛ إذ إن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لتلميذ معين بينما لا يناسب تلميذاً آخر بالدرجة نفسها. وتتفق الباحثة مع رأي كانوو هيويت Cano& Hewitt(2000) في أنَّ تعدد الأساليب يعود إلى أنَّ كل باحث يقدم تعريفه بناء على الأبعاد التي يهتم بها دون أن يهتم بالدراسات الأخرى. وكما ذكرت كريمان منشار (٢٠٠٤م) أنَّه لا يوجد حوار بين أصحاب النماذج المختلفة حتى إن بعضاً منهم لا يشير إلى النماذج الأخرى في المجال، وترى الباحثة أنَّه رغم تعدد أساليب التعلم إلا أن بعضها يتشابه تشابهاً كبيراً مثل أساليب التعلم عند جريجورك Gregorc وهني وممفورد Honey& Mumford، ومكارثي McCarthy، والتي تعتبر إضافات أو تعديلات على نموذج "كولب".

ونظرا لتعدد تعاريف أساليب التعلم فقد اقتصرت الباحثة على التعاريف التي تتفق مع تعريف "كولب" لأسلوب التعلم وقد وجدت الباحثة أنَّ محمد (١٩٨٦م)، ورمضان (١٩٩٠م)، ومرزوق (١٩٩٠م)، وغنيم (١٩٩٢م)، والقفاص (١٩٩٣م)، ومحمد (١٩٩م)، وهويدا غنية (١٩٩٤م)، وأبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠م)، ورمضان والشحات (٢٠٠١م)، وأبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣م)، وزيدان(٢٠٠٣م) يتفقون في تعريف أسلوب التعلم بأنَّه الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، ولكن هناك اختلافات في تفاصيل استخدام هذه الطرق؛ فذكر رمضان في تعريفه (١٩٩٠م) بأنَّ هذه الطرق يستخدمها المعلم والمتعلم ويرى رمضان، والشحات (٢٠٠١م)، وزيدان (٢٠٠٣م)أن هذه الطرق يستخدمها المتعلم أو الباحث عن التعلم، وبغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم فإنَّ الطرق المستخدمة في التعامل مع المعلومات هي أساليب تعلم. ويتفق محمد (١٩٨٦م، ١٩٩٣م)، والقفاص (١٩٩٣م)، وهويدا غنية (١٩٩٤م) على أنَّ صفات هذه الطرق يمكن ملاحظتها وقياسها ومعالجتها إحصائياً، و تستخدم سواء كان هذا الموقف تجريبيا أم في الدراسة العادية. و بينما يرى مرزوق (١٩٩٠م) أنَّ هذه الطرق هي طرق خاصة يتبعها الطالب أثناء تعامله مع المعلومات سواء كان ذلك داخل

قاعات المحاضرات أم أثناء قيامه بالاستذكار لتحصيل تلك لمعلومات .ويرى غنيم (١٩٩٢م) أنَّ هذه الطرق هي التي يدرك بها الفرد المعلومات سواء في موقف تعليمي أم أثناء تحصيله المعلومات بمفرده. ويبين أبو حطب، وآمال صادق (٢٠٠٠م) أنَّ من أهم هذه الطرق ما يسميه "كاجان" بالإيقاع المعرفي؛ وهو مفهوم يتطابق مع مفهوم الأسلوب المعرفي. وهنا يلحظ أنَّه لم يفرق بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية. و تعرف منى أبو ناشي (١٩٩٦م:١٦) أساليب التعلم Learning styles بأنَّها"عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة، والتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد؛ لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الأفراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في المجال المعرفي، ولكن أيضاً في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أم خارجها". وترى الباحثة أنَّ منى أبو ناشي (١٩٩٦م) قد اتفقت مع التعاريف السابقة في اعتبار أساليب التعلم طرقا لمعالجة المعلومات.كما أنها قد اهتمت بربط أساليب التعلم بالدافعية وبالمجال الوجداني والمعرفي

وادراك ومعالجة المعلومات هو ما تم التركيز عليه في تعريف "كولب" لأسلوب التعلم حيث عرَّفه بأنَّه" الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم"(أبو هاشم، ٢٠٠٠م: ٢٣٤).

تصنيفات أساليب التعلم:

أولا: تصنيف هول، و موسيلي Hall& Moseley:

صنف هول، و موسيلي Hall & Moseley(2005) أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها أو مرونتها كالتالي:

١- نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم والتفضيلات كتكوين أساسي. ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج"دن- ودن"، ونموذج"تورانس".

٢- نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة، ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج"رايدنج"،ونموذج "جاردنر".

٣- نماذج أساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبياً ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "مايرز- بيجز".

٤- نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "كولب"، ونموذج "هني وممفورد.

٥- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "انتوستيل"، ونموذج "سترنبرج"، ونموذج "بيجز".

ويلحظ أنَّه تم دمج أساليب التعلم وأساليب التفكير باعتبارهما من العوامل المؤثرة في الشخصية.

ثانيا: تصنيف راينروريدنج Rayner & Riding:

صنَّف راينروريدنج (Rayner & Riding(1997 نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات؛ هي:

١- نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية، ومنها: نموذج راميرز و كاستيناداRamirez& Castenada، والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج أساليب التعلم المعرفية على بيئة التعلم.

٢- نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات، ومنها: نموذج دن ودن وبريس Dunn,Dunn,& Price والذي يعتبر ذخيرة للتعلم أكثر من كونه أسلوبا للتعلم.

٣- نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم، ومنها: نموذج كولب Kolb ، والذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات.

نموذج كولـــب: Kolb:

لقي نموذج "كولب" اهتماماً ملحوظاً من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في كثير من البحوث والدراسات النفسية؛ وذلك لأنَّ علماء النفس يرون- كما ذكر حبشي (٢٠٠١م)- أنَّ نموذج التعلم الخبراتي (التجريبي) يعد نموذجاً معداً

بصورة جيدة، وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي.وقد ذكر كولب، وبوياتزس (Kolb& Boyatzis(2001 أنَّ سبب هذه التسمية هو لتأكيد الدور الرئيسي الذي تؤديه الخبرة والتجربة في عمليات التعلم، ولتمييزها عن باقي النماذج؛ فاستعمال تجريبي يميزها عن نماذج التعلم المعرفية والتي تؤكد على المعرفة أكثر من النواحي الوجدانية، ويميزها عن النماذج السلوكية التي تنكر دور الخبرة الشخصية الذاتية في التعلم. كما أنَّ في تسميتها بهذ الاسم إشارة إلى أساس هذا النموذج من أعمال"ديوي"، و"بياجيه"، و"ليفين". ومما ساعد على ظهور هذا النموذج وانتشاره الكتاب الذي وضعه "كولب" عام ١٩٨٤م باسم التعلم التجريبي: التجربة كأساس للتعلم والتطور، كما وضع قائمة لقياس أساليب التعلم وفقا لهذه النظرية (قائمة أساليب التعلم) (LSI) Learnig styles inventory. وقد أكدت زينب بدوي (٢٠٠٢م) على أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند "كولب" في تحسين الممارسات التربوية، ورفع مستوى أداء المتعلمين، وعلاج جوانب الضعف في التحصيل، وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة. كما وجد تيري (Terry(2002 أنَّ استعمال برنامج أساليب تعلم" دن ودن" قد حسَّن من اتجاهات التلاميذ، وعادات العمل، والسلوك. وفي دراسات أخرى وباستعمال قائمة أساليب التعلم "لكولب" على تلاميذ راشدين تم الحصول على نتائج مشابهة.

ويرى"كولب أنَّ نمط التفكير الخاص بالفرد يتمثل بالطريقة التي يستقبل بها المعرفة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات، وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، إمَّا بوسيلة حسية مادية، وإمَّا شبه صوريه، وإمَّا بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم. (أبو جادو، ٢٠٠٦م: ٤٦). و لذلك ذكر عجاج (٢٠٠٠م) أنَّ "كولب" قد جمع بين أساليب التعلم والتفكير في نموذج واحد من خلال بعدين قطبيين للتفكير، وأربعة أساليب للتعلم.

وقد ذكر جوناسين، وجرابوسكي (Jonassen & Grabowski (1993 ، وسمية عبد الوارث، و شماس (١٩٩٩م)، وأبو هاشم (٢٠٠٠م) ، و جيهان سويد (٢٠٠٣م)،

وليونارد (2002) Leonard أنَّ "كولب" اعتمد في نظريته على ثلاثة نماذج تسمى النماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة، وهذه النماذج هي :

١- نموذج ديويDewey ، ويركز على أهمية الخبرات السابقة في التعلم، وكذلك الملاحظة والأحكام الشخصية.

٢- نموذج ليفينLewin، من خلال نظرية المجال، ومفهومه عن حيز الحياة. ويركز على ضرورة نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، ويرى أنَّ عملية التعلم تعتمد على العناصر التالية وهي الخبرة المحسوسة، والملاحظة، وصياغة المفاهيم المجردة مع القدرة على التعميم، والقدرة على التطبيق في موقف جديد.

٣- نموذج بياجيه Piaget، ويركز على أنَّ الذكاء ليس فطرياً وإنَّما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، وعلى وجود أربعة مراحل للنمو المعرفي للفرد هي: المرحلة الحسية- الحركية، ومرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، ومرحلة العمليات المحسوسة، ومرحلة العمليات المجردة. كما أنَّ البناء المعرفي للإنسان يتكون من خلال عمليتي التمثيل والتكيف من خلال تفاعل الإنسان مع البيئة، وبالتالي يزداد الوعي المعرفي خلال الحياة وتجارب التعلم، كما يتم التطور عقلياً ووجدانياً وأخلاقياً كنتيجة لهذا التعامل مع البيئة.

ويرى "كولب" أنَّ التعلم يتم على شكل دورة متعاودة مكونة من أربع مراحل متتابعة تبدأ بالخبرة الحسية التي تشكل أساس ملاحظة الخبرات والتأمل فيها وهذه الملاحظات يتم تمثلها بحيث تنتج مفاهيم مجردة وتعميمات تتعلق بالخبرات، ثم توجه إلى تجريب نشط لهذه التعميمات في مواقف عملية جديدة. ويرى "كولب" أنَّه كي يكون المتعلم فاعلا فعليه أن يمر بجميع هذه المراحل.

فرضيات نموذج كولب:

ذكر كولب، وكولب(2005 Kolb& Kolb أنَّ نظرية "كولب" للتعلم التجريبي قد بنيت على ست فرضيات؛ هي :

١- لكي يتحسن مستوى التعلم في مؤسسات التعليم العالي يجب أن يتم التركيز في المقام الأول على عمليات التعلم ذاتها بدلاً من التركيز على نتائج التعلم . وهذه

تشمل تغذية راجعة عن فاعلية جهود الطلاب للتحصيل على أساس أنَّ التعليم عملية إعادة بناء مستمرة للمعرفة من خلال التجريب، وأنَّ عمليات التعليم وأهدافه هي شيء واحد.

٢- إنَّ كل عمليات التعلم هي عبارة عن إعادة تعلم . ويمكن تسهيل عملية التعلم من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها وتمحيصها ووضعها في صورة تمكّن الدارسين من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع .

٣- إنَّ التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم؛ حيث إن التناقض والاختلافات والرفض تعتبر المحرك الرئيسي لعمليات التعلم.

٤- إنَّ التعلم هو عبارة عن عملية شاملة للتوافق مع العالم؛ فهو ليس مجرد نتاج للإدراك، ولكنَّه يشمل الأداء الشامل للشخص بفكره وإدراكه وسلوكه.

٥- إنَّ التعلم يكون نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخص والبيئة وقد أكّد مستر(Mestre(2006على دور البيئة في التعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية، لأنَّ تغير المجتمعات أدى إلى ازدياد الاختلافات بين الطلاب، وهذا يستدعي أن يكون هذا النوع من التعلم أكثر مرونة؛ ليعطي فرصة للطلاب ليتعلموا بواسطة العديد من الأساليب، فإذا كانت الخدمات المقدمة متساوية للجميع فهذا يعني أنَّ الطلاب الذين يتطلبون بيئة تعلم تفاعلية شخصية سيكونون بحاجة لاهتمام خاص.

٦- إنَّ التعلم هو عبارة عن عملية بناء المعرفة؛ فنظرية التعلم التجريبي هي عبارة عن نظرية بنائية يتم بواسطتها صياغة أو بناء المعارف الاجتماعية، ومن ثم يتم استيعابها ضمن مكونات شخصية المتعلم. وبهذا المفهوم فإنَّ هذه النظرية تناقض المفهوم التقليدي للتعلم القائم على نقل المعرفة، والذي تتأسس عليه كثير من مدارس ونظريات التعلم المعاصرة .

مراحل النمو الإنساني عند كولب:

حسب النموذج التطويري الذي وضعته نظرية التعلم التجريبي "لكولب"، فإنَّ هناك ثلاث مراحل للتطور؛ هي :

١- مرحلة الاكتساب: وتستمر من حين الولادة وحتى مرحلة البلوغ، وهي مرحلة بناء القدرات الأساسية.
٢- مرحلة التخصص: وتستمر منذ بداية الالتحاق بالمدرسة وحتى بداية الالتحاق بالوظيفة أو العمل والتجارب الشخصية التي يمر بها الإنسان الراشد؛ حيث يتم تشكيل أساليب التعلم المتخصصة من خلال المؤثرات الاجتماعية والتعليمية والتنظيمية .
٣- مرحلة التكامل: وتستمر في منتصف العمر المهني والمرحلة المتأخرة في حياة الفرد؛ حيث يتم التعبير عن أساليب تعلم ثانوية في أداء العمل وأثناء الحياة الشخصية.

دورة التعلم عند كولب:

أوضحت هند الحموري، والكحلوت (٢٠٠٦م) أنَّ المتعلم يفهم الخبرات الجديدة ثم ينقلها إلى المواقف الجديدة؛ كي يحدث التعلم وتنتج المعرفة، وذلك عن طريق بعدين متعامدين لكل منهما قطبان هما :

١- إدراك المعلومات: ويبدأ من الخبرات المحسوسة؛ وينتهي بالتصور المجرد.
٢- معالجة المعلومات: ويبدأ من الملاحظة التأملية، وينتهي بالتجريب النشط.

وقد ذكر أبو هاشم (٢٠٠٠م)، وسويد (٢٠٠٣م)، وراسول و رووف (2007) Rassol & Rawaf أنَّ "كولب" وضع نموذجه على شكل دورة للتعلم تتضمن أربع مراحل أساسية. وهذه العملية تعرض في شكل دائرة تعّلم يمر المتعلم بكل مراحلها؛ والتي تتضمن الخبرة، والملاحظة، والتفكير، والعمل. وذلك في شكل عمليات متكررة تستجيب للظروف المحيطة وما يتم تعلمه؛ فالخبرة المحسوسة أو المباشرة تكون أساس الملاحظات والتعبير أو الإدراك. وهذه المدركات تستوعب في إطار المفاهيم المجردة والتي تتمخض عن مفاهيم جديدة تكون أساساً للعمل. وهذه المفاهيم يمكن اختيارها

بصورة فاعلة، ويمكن أن تصلح لتكون موجهاً لإيجاد خبرات جديدة؛ فنظرية التعلم التجريبي تقترح أنَّ دائرة التعلم المثالية يمكن أن تختلف باختلاف الأساليب الفردية للتعلم وباختلاف البيئة التعليمية أو المحيط التعليمي الذي يوجد فيه المتعلم. وتتضح خصائص هذه المراحل في الآتي:

١- الخبرة المحسوسة أو العيانية: Concrete Experience(CE):

وتعني أنَّ طريقة إدراك ومعالجة الفرد للمعلومات مبنية على الخبرة الحسية، و أنَّ هؤلاء الأفراد يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنَّهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم، وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنَّهم يرون أنَّ الأساليب النظرية غير فعالة.وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard أنَّ النشطين مرتبطون بأحاسيسهم وتجاربهم الحسية؛ فهم يعالجون ما يرونه أو يسمعونه أو يلمسونه أو يشعرون به. كما أنَّه يمكن تصنيفهم على أنهم نشطون وحدسيون؛ فالمتعلم ذو أسلوب الخبرة الملموسة يحتاج تعليماً يركز على الاكتشاف بالنفس؛ فهو يركز على التقييم والتلخيص والتركيب، وهو يستمتع بلعب الأدوار والمهمات المتضمنة للمنافسة، وهو يبحث عن إجابة للسؤال ماذا إذا؟.

٢- الملاحظة التأملية(RO):Reflective Observation:

وتعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم. ويميل أصحابها للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، كما أنَّهم يتسمون بالانطواء. وقد ذكر ليونارد (2002) Leonard أنَّهم يلاحظون ويراقبون ويأخذون معلومات من البيئة، ولكنهم يعالجون المعلومات بطريقة تجريدية، ويتعاملون مع الأفكار بطريقة تحليلية ويمكن تصنيفهم بأنهم تحليليون؛ فالمتعلم ذو الأسلوب التأملي يحتاج إلى تعليم يعتمد على المناقشة،

وهو يلتمس من خلال تعلمه الإجابة على السؤال لماذا؟. ودور المعلم هنا هو أن يشجع ويلحظ.

٣- التصور المجرد:Abstract Conceptualization(AC):

ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي،ويركز أصحابه على النظريات والتحليل المنظم توجههم يكون نحو الأشياء بينما يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين. وقد ذكر ليونارد (Leonard(2002 أنَّ الشخص التصوري يلحظ، ويراقب، ويأخذ معلومات من البيئة، ويعكسها على خبراته بطريقة-غالباً- بصرية. كما أنَّهم يمكن تصنيفهم على أنهم تخيليون؛ فالمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على المفاهيم المجردة يحتاج إلى تعليم واقعي، منظم، فهو يحتاج إلى التحليل والتنظيم والتصنيف واستعمال المنطق؛ ليرى العلاقات المتبادلة بين المفاهيم والأفكار. وهو يبحث عن الإجابة عن السؤال ماذا؟

٤- التجريب النشط (Active Experimentation(AE:

ويعني إدراك ومعالجة المعلومات بالاعتماد على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار. ولا يميل أصحابه إلى المحاضرات النظرية، ولكنهم يتسمون بالتوجه نحو العمل والانبساط. وقد ذكر ليونارد(Leonard(2002 بأنَّهم يأخذوا الخبرة من البيئة الخارجية ويعالجونها باختبارها بطريقة نشطة. ويصنفون بأنهم عمليون؛ فالمتعلم ذو أسلوب التجريب الفعَّال يحتاج إلى تعليم تطبيقي؛ فهو يفضل استخدام نشاطات حل المشكلات والمعلم هو المدرب الذي يساعد على تسهيل عملية الحل. وهو يبحث عن السؤال كيف؟.

وبالتالي فإنَّ عملية التعلم ينظر إليها على أنَّها عملية متعددة الأبعاد، ترتكز على أساليب التعلم الفردية المحددة ومجريات حياة الفرد؛ فتطور التجارب المحسوسة (CE) يزيد القدرات العاطفية الوجدانية. وتطور قدرات الإدراك المجرد (AC) يزيد من القدرة على إداراك الرموز. وتطور أسلوب الملاحظات التأملية(RO) يزيد

القدرات الإدراكية المعقدة. وتطور التجارب الفعَّالة (AE) يزيد القدرة على الأداء أو السلوك الأكثر تعقيداً.

وقد ذكر غنيم (١٩٩٢م)، وأبو العلا (١٩٩٣م)، والجبة (١٩٩٤م) أنَّ "كولب" قد ربط بين التعلم وعملية حل المشكلة، من خلال الخصائص المشتركة لكل منهما، حيث يرى "كولب" أنَّه يمكن التعرف على كيف يقوم الفرد بتعميم المفاهيم والحقائق والمبادئ في مواقف جديدة، وكيف يعدل هذه المفاهيم والمبادئ؛ لتكون أكثر فعالية.

ويمكن إظهار العلاقة بين خطوات ومراحل حل المشكلة وبين مراحل عملية التعلم كما يلي: يبدأ حل المشكلة بفهم المشكلة وتحديدها ، وهنا يبرز دور الخبرات المحسوسة والملاحظة التأملية لمكونات وعناصر المشكلة، ثم جمع المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بالمشكلة، ثم يكون دور المفاهيم والتعميمات من أجل وضع خطة للحل، ثم تأتي مرحلة اقتراح الأفكار وفرض الفروض واختبارها، ثم المرحلة الرابعة من عملية التعلم وهي مرحلة التجريب العملي للفروض، وأخيرًا تطبيقها في مواقف جديدة.

فعملية التعلم تتطلب التفكير باعتبار أنَّ عملية حل المشكلات هي مواقف ابتكارية تعتمد على العصف الذهني للفرد. وقد ذكر سترنبرج (١٩٩٥م) أنَّ التفكير الذي نحتاجه في مواجهة المشكلات وحلها بشكل صحيح هو على شكل حلقة دائرية لا على شكل خط مستقيم، حيث يفترض أن تكون نهاية هذه الحلقة تؤدي إلى بدايتها وتتصل بها مباشرة، وليس ضرورياً أن تكون مشكلة واحدة أو عدة مشكلات جديدة.

وقد ذكر كولب، وكولب (Kolb& Kolb(2005 أنَّ عملية التعلم التجريبي ذات علاقة وطيدة بوظائف المخ؛ فالخبرات المحسوسة تأتي من خلال اللحاء الحسي في المخ، والملاحظات التأملية تتم في اللحاء التكاملي في الجزء الخلفي من المخ، والمفاهيم المجردة تتم في اللحاء التكاملي الأمامي، والخبرات الجديدة تتم في قطاع المخ الحركي. وبعبارة أخرى فإنَّ دائرة التعلم تنشأ من بنية العقل البشري.

وبسبب الإعداد الوراثي، والتجارب الحياتية، ومطالب البيئة المحيطة الملحة فإنَّ الفرد يتبع أساليب مفضلة لديه يختار بها من بين المراحل الأربعة للتعلم؛ فإمَّا أن يكون ذا توجه حسي أو توجه معنوي مجرد وبين أن يتبع طريقة ردة الفعل أو طريقة العمل المقصود الفعَّال. وهكذا تتكون سمات شخصية خاصة ومميزة للفرد؛ ونتيجة هذه التوجهات تتكون أربعة أساليب للتعلم ذكرها أبو العلا (١٩٩٣م)، و الجبه (١٩٩٤م)، وسمية عبد الوارث و شماس (١٩٩٩م)، وأبوهاشم (٢٠٠٠م)، و حبشي (٢٠٠١م)، وزينب بدوي (٢٠٠٢م)، وجيهان سويد (٢٠٠٣م)، والعتوم (٢٠٠٤م)، وجيهان العمران (٢٠٠٦م)، وهي:

١- الأسلوب التباعدي(التشعبي) Divergent style:

يتضمن الأسلوب التباعدي بعدي التجربة الحسية، والملاحظة التأملية؛ حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها بطريقة تأملية. وكما ذكرت ديبارتولا Dibartola (2006) فإنَّ الخبرة الحسية تتضمن أن يكون الشخص متناغماً مع مشاعر الآخرين، وأن يتعلم من مواقف محددة. كما تتضمن الملاحظة التأملية أن يكون الشخص قادراً على الملاحظة الذاتية. وكما ذكرت زينب بدوي (٢٠٠٢م)، وأبو هاشم (٢٠٠٠م)،و برور وآخرون (Brower, et al. (2001 فإن الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية (الأسلوب التباعدي) يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية، و عدم اتخاذ قرار قبل الأخذ في الاعتبار كافة وجهات النظر، واختبارات النهاية المفتوحة، وتركيب الأفكار المتفرقة في كل موحد، والعمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء، كما أنهم يميلون إلى أن يكون أداؤهم أفضل في المواقف التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وخاصة في مواقف العصف الذهني،ولكنهم يجدون صعوبة في التعميم من فكرة إلى أخرى رغم أن لديهم مدى واسعا من الاهتمامات. ويتسمون بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين، ويمكن وصفهم بالعاطفيين. ويرى جيري وسميس Geary& Smiss(1995) أنَّ أصحاب هذا

الأسلوب جيدين في فهم الأشخاص، ولكنهم لا يستطيعون الاختيار السليم وبالتالي فهم لا يستطيعون اتخاذ القرار السليم.

٢- الأسلوب التمثيلي(المستوعب)Assimilation style:

يتضمن الأسلوب التمثيلي (المستوعب) بعد المفاهيم المجردة الذي يتضمن التخطيط، واستعمال المنطق، وتحليل المعلومات، كما تتضمن الملاحظة التأملية أخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار قبل اتخاذ القرار المبني على ملاحظة ذاتية ودقيقة؛ حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة مجردة، ويعالجها بطريقة تأملية. لذلك يرى برور وآخرون (2001) .Brower, et al أنَّ الأفراد الذين يميلون إلى التعلم باستعمال المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية (الأسلوب التمثيلي) يفضلون الرياضيات والعلوم الأساسية، وأسئلة المقارنة، والتفكير الاستقرائي، وإدراك المعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ويكون اهتمامهم أفضل بالأفكار المجردة والمفاهيم أكثر من اهتمامهم بالأشخاص.

ويميلون إلى دراسة العلوم الأساسية والرياضيات، وتنظيم المعلومات، وفحص النظريات والأفكار، والاعتماد على الآخرين لإعطائهم الحقائق، لكنهم لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار والمفاهيم. ويمكن وصفهم بأنهم انطوائيون، ومتعلمون سلبيون، وقد ذكر ريني و كولب (1995) Rainy& Kolb أنَّهم يستطيعون فهم مدى عريضاً من المعلومات كما أنهم يستطيعون اختصارها، وهم منطقيون وقادرون على التخطيط وابتداع النماذج وتطوير النظريات، ولكنهم قد لا يجدون تطبيقاً واقعياً لأفكارهم.

٣- الأسلوب التقاربي Convergent style:

يتضمن الأسلوب التقاربي بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة تجريدية، ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب. وكما ذكرت ديبارتولا (2006) Dibartola فإنَّ بعد المفاهيم المجردة يتضمن تنظيم المعلومات واتخاذ قرارات بناء على العقل والمنطق، والتجريب الفعال

يتضمن القيام بالعمل وتجربة أفكار جديدة والتأثير في الآخرين من خلال السلوك؛ و لذلك فهم يتعلمون من خلال دمج التفكير والعمل.

وقد ذكر برور وآخرون (2001) .Brower, et al أنَّ الأفراد الذين يميلون إلى استعمال المفاهيم المجردة وإلى التجريب الفعَّال(الأسلوب التقاربي) في التعلم يفضلون المجالات العلمية، واستعمال التفكير الاستنباطي، والتعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص، وحل مشاكلهم بطريقة عملية. وقد ذكرت زينب بدوي (٢٠٠٢م) أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يفضلون أداء المهام ذات الطابع الفني، ولا يميلون إلى أداء المهام الاجتماعية. كما أنهم يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بناء على فهمهم للمشكلة، والمواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة كالاختبارات الموضوعية واختبارات الذكاء التقليدية، والتطبيق العملي للأفكار، و أن يكون لديهم مدى ضيقاً من الاهتمامات. كما أنَّه يمكن وصفهم كتقنيين. وقد ذكر جيري وسميس (1995) &Geary Smiss أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يمكن وصفهم بأنهم يتخذون قرارات عاجلة فهم فعالون في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٤- الأسلوب التكيفي Accommodation style :

يتضمن الأسلوب التكيفي بعدي الخبرة المحسوسة المتضمنة العمل مع الأشخاص بينما يتضمن التجريب الفعال القدرة على إنجاز الهدف وإحداث التغير من خلال العمل؛ لذلك يتم تعلمهم من خلال وضع الأفكار موضع الفعل. ويستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب. وكما ذكر برور وآخرون (Brower, et al(2001 . فإنَّ الأفراد الذين يميلون إلى التعلم عن طريق الخبرة المحسوسة والتجريب الفعال(الأسلوب التكيفي) يفضلون حقول التسوق، والبيع، والمجالات الفنية والعملية، والخبرات الجديدة، والعمل مع الناس أكثر من الأشياء، ولا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم، ولكن لديهم الاندماج في الخبرات الجديدة، وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ والحدس. كما أنَّهم يميلون إلى المجازفة، و التكيف للمواقف، والقدرة على تنفيذ الخطط والتجارب التي وضعها الآخرون، و يمكن وصفهم بأنهم عمليون، نشطون. وقد ذكر جيري وسميس (Geary&Smiss(1995 أنَّ

أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بالزعامة المتغطرسة، وبحب المخاطرة والأنشطة حتى لو كانت غير ذات معنى هام.

وهناك تداخل بين أبعاد التعلم وأساليبه؛ فقد ذكر أبو حطب(١٩٩٦م) أنَّ أساليب التعلم عند" كولب" هي الخبرة العيانية، والملاحظة التأملية، والتصور المجرد، والتجريب النشط. واعتبرها أبو هاشم (٢٠٠٠م) قدرات حيث ذكر أنَّ " كولب" وضع استبيانا لقياس أساليب التعلم في ضوء القدرات الأربع: الخبرة المحسوسة، والمفاهيم المجردة، والملاحظة التأملية، والتجريب الفعال. وذكرها دوف Duff(2004) باعتبارها عمليات للتعلم. وذكر أحمد (٢٠٠٣م) أنَّ المتعلم الناجح يستخدم وينتفع بأربعة أساليب مختلفة للتعلم هي: العياني، والتأملي، والمجرد، والنشط. وستلتزم الباحثة باعتبار أساليب التعلم هي(التباعدي، والتمثيلي، والتقاربي، والتكيفي) أمَّا أبعاد التعلم فهي (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب النشط).

وقد ذكرت زينب بدوي (٢٠٠٢م) أنَّ نموذج "كولب" يفترض أن الفرد قد يستخدم أساليب التعلم جميعا أثناء التعلم. وقد ذكر ريني و كولب (١٩٩٥م) Rainey& Kolb أنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر بل كل الأساليب متساوية في الأهمية ولكن على كل بيئة تزويد المتعلم باحتياجات التعلم الخاصة بتعلمه، لأن كل متعلم يتعلم بطريقة فريدة رغم اشتراك جميع المتعلمين في دائرة التعلم.هذا ويوضح الجدول(١) أساليب التعلم تبعا لنموذج "كولب".

جدول (١)

أساليب التعلم تبعا لنموذج "كولب"

	العمل(التجريب النشط) (AE)	**المراقبة(الملاحظةالتأملية) (RO)**
الشعور(الخبرة المحسوسة (CE)	التكيفي(CE\ AE)	التباعدي(CE\ RO)

التمثيلي(AC\RO)	التقاربي(AC\ AE)	التفكير(المفاهيم المجردة) (AC)

(المصدر http:// www.businessballs.com)

وقد قام هنت، وويزر Hunt& Weiser بوضع نموذج للتعلم على أساس أبعاد "كولب" حيث قسم الأساليب إلى أربعة أساليب:

١- الشمالي: يدمج بين الملاحظة التأملية، والتجريب النشط ولكنه متمركز في بعد الخبرة المحسوسة، فهو يجمع صفات التباعدي والتكيفي.

٢- الشرقي: يدمج بين الخبرة الحسية والمفاهيم المجردة ولكنه متمركز في بعد الملاحظة التأملية، وهو يجمع صفات التباعدي والتمثيلي.

٣- الجنوبي: يدمج بين الملاحظة التأملية والتجريب النشط، ولكنه متمركز في بعد المفاهيم المجردة، وهو يجمع بين التمثيلي، والتقاربي.

٤- الغربي: يدمج بين الخبرة المحسوسة والمفاهيم المجردة، ولكنه متمركز في بعد التجريب النشط، وهو يجمع بين التقاربي والتكيفي (Kolb& Boyatize(2001.

المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم:

ذكر كولب، وكولب (Kolb& Kolb (2005 أنَّ أساليب التعلم الأساسية الأربعة تتشكل من خلال التبادل أو التفاعل بين الأشخاص وبيئاتهم على خمسة مستويات مختلفة، هي :

نوع الشخصية، والتخصص التعليمي، والمهنة، والعمل الحالي، والقدرة على التأقلم. فنموذج التعلم التجريبي يعرِّف أسلوب التعلم على أنَّه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول، ولا تحدده السمات الشخصية أو متغير الشخصية إلا بصورة جزئية. فالسمات الشخصية تشارك بدور يسير في كل الحالات، ولكن على المستويات الأخرى، فإنَّ أسلوب التعلم يتأثر بصورة متصاعدة بمتطلبات بيئة التخصص التعليمي، والمهنة، والعمل، ومهارات الأداء العام. ويمكن توضيح المستويات الخمسة كالتالي:

١- نوع الشخصية :

رغم أنَّ أساليب التعلم وطرائق التعلم التي افترضتها نظرية التعلم التجريبي تستند بصورة مباشرة على أعمال "ديوي" و"ليفين" و"بياجيه" فإنَّ عدداً من الباحثين أشاروا إلى تشابه تلك المفاهيم مع توصيف "يونج" للطرق المفضلة لدى الأفراد للتأقلم مع العالم. و كان من نتائج الأبحاث التي ربطت بين قائمة أساليب التعلم "الكولب" وقائمة الأنماط" لمايرز وبيجز" أنَّ بعد الانبساط- الانطواء يرتبط ببعد النشط - المتأمل في قائمة أساليب التعلم "لكولب"، وبعد الشعور- التفكير في قائمة "مايرز وبيجز" يرتبط ببعد الخبرة الحسية- المفاهيم المجردة. كما أنَّ النمط الحسي يرتبط بالأسلوب التكيفي، والنمط الحدسي بالأسلوب التمثيلي، ونمط الشعور يرتبط بالأسلوب التباعدي، ونمط التفكير بالأسلوب التقاربي. فأسلوب التعلم التكيفي يتطابق مع نمط المنبسط الحسي، و أسلوب التعلم التقاربي يتطابق مع نمط المنبسط المفكر، وأسلوب التعلم التمثيلي يتطابق مع المنطوي الحدسي، وأسلوب التعلم التباعدي يتطابق مع المنطوي الحسي، وهذا يوضح التشابه الكبير لأنماط قائمة "مايرز وبيجز" مع أساليب التعلم كما وصفت في قائمة أساليب التعلم "لكولب".

٢- التخصص العلمي :

إنَّ التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم لدى الأفراد؛ وذلك من خلال تأسيسها لنزوع إيجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية ومن خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون. فالتعليم الابتدائي يكون عاماً وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة الثانوية وتزداد هذه الميول التخصصية في سنوات الجامعة أو التعليم العالي. كما انَّ التخصص في مجال المعارف والعلوم الاجتماعية يؤثر على توجه الفرد نحو التعلم، وينتج عن ذلك علاقات محددة ما بين أساليب التعلم والتدريب المبكر في تخصص تعلمي أو مجال معرفي محدد .فقد ذكر كولب، وكولب Kolb& kolb(2005) أنَّ الأشخاص الذين يتخصصون في الآداب أو التاريخ أو العلوم السياسية أو علم النفس يجنحون لأن يكون لديهم أسلوب تعلم تباعدي، أمَّا الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون لديهم أساليب تعلم تقاربي، أمَّا الأفراد الذين يكون لديهم أساليب تعلم تكيفية فعادة ما يكون لديهم خبرات معرفية في التربية وعلوم

الاتصال والتمريض، أمَّا الذين لديهم أساليب تعلم استيعابية فتكون ميولهم نحو الرياضيات والعلوم الفيزيائية .

٣- التخصص المهني :

إنَّ المنظومة الثالثة من المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم تنبع من التخصص المهني؛ حيث إنَّ اختيار التخصص المهني للفرد ليس فقط يعرض الشخص لبيئة تعلم متخصص، ولكنَّها -أيضاً- تتضمن نوعاً من الالتزام نحو المهنة بصورة عامة؛ وذلك مثل تخصصات الخدمة الاجتماعية والتي تتطلب توجهاً تباعدياً متخصصاً. إضافة إلى ذلك فإنَّ الشخص يكون عضواً في مجموعة ذات مرجعية معينة من الزملاء الذين يشتركون في العقلية المهنية، وتكون لهم قيم ومعتقدات مشتركة عن كيف يتصرف الفرد بصورة مهنية. هذا التوجه المهني يشكل أساليب التعلم من خلال العادات المكتسبة من التدريب المهني، ومن خلال الضغوط المعيارية المباشرة المستمرة في محاولة تجويد المهنة. وقد أثبتت البحوث التي أجريت أنَّ تخصصات الخدمة الاجتماعية والآداب والفنون تجتذب الأشخاص الذين لديهم أساليب تعلم تباعدية،أمَّا المهن ذات العلاقة بالعلوم والإعلام أو البحوث فإنَّها تجذب الأشخاص ذوي أساليب التعلم التمثيلي، أمَّا أساليب التعلم التقاربي فهي تكثر وتسود وسط طبقة المهنيين في مجال العلوم التطبيقية مثل الطب والهندسة، وأخيراً فإنَّ أصحاب أساليب التعلم التكيفي يتميزون في مهن مثل الخدمات الاجتماعية والتربية .

٤- دور العمل أو الوظيفة الحالية :

إنَّ العامل الرابع المؤثر في أساليب التعلم هو وظيفة أو عمل الشخص الحالي؛ حيث إنَّ مطالب العمل وضغوطه تشكل توجهات الشخص وقدرته على التأقلم .

فالوظائف التنفيذية مثل وظيفة المدير العام والتي تتطلب توجهاً قوياً نحو إنجاز العمل وصناعة القرار في ظروف طارئة تتطلب أسلوب تعلم تكيفي. والوظائف الشخصية مثل وظائف التوجيه و الإرشاد وإدارة شئون الموظفين والتي تتطلب بناء علاقات شخصية وطيدة مع الأفراد وقدرة على التواصل مع الآخرين الأمر الذي يتطلب أسلوب تعلم تباعدي. والوظائف المعلوماتية مثل التخطيط ووظائف الباحثين

والتي تتطلب جمع المعلومات وتحليلها ونماذج من المفاهيم المحددة تحتاج إلى أساليب تعلم تمثيلية. والوظائف التقنية مثل الهندسة والوظائف الإنتاجية والتي تتطلب مهارات تقنية ومهارات في حل المشكلات تتطلب أساليب تعلم تقاربية. وترى الباحثة أنَّه يمكن جمع التخصص المهني ودور العمل أو الوظيفة في فئة واحدة لتشابه المحتوى.

٥- قدرة التأقلم :

إنَّ العامل الخامس المؤثر في تشكيل أساليب التعلم هو العمل المحدد أو المشكلة الحالية التي يعمل الشخص على حلها . والمعلوم أنَّ كل نوع من أنواع العمل يواجهه الشخص يتطلب منظومة من المهارات تساعد على الأداء الفعَّال. و أنَّ المزاوجة السليمة بين نوع العمل والمهارات الشخصية المناسبة تقود إلى بناء قدرات التأقلم، فأسلوب التعلم التكيفي يتضمن منظومة من القدرات والتي يمكن أن تسمى مهارات الأداء أو التنفيذ . وذلك مثل القدرات القيادية والمبادرة والأداء التنفيذي. و أنَّ أسلوب التعلم التباعدي مرتبط بمهارات القيم مثل العلاقات الإنسانية ومساعدة الآخرين والإصلاح. وأسلوب التعلم التمثيلي يكون ذا صلة بمهارات التفكير مثل جمع البيانات، وتحليل المعلومات، وبناء النظريات . وأخيراً، فإنَّ أسلوب التعلم التقاربي يكون مرتبطاً بمهارات اتخاذ القرار، والتحليل النوعي، واستخدام التقنيات، ووضع الأهداف. ومن الملاحظ التشابه بين المؤثرات التي تشكل أساليب التعلم في نموذج "كولب" والعوامل المؤثرة على أساليب التفكير ومبادئ نظرية التحكم العقلي" لسترنبرج" في التخصص العلمي والمهني ودور العمل والوظيفة والتي تتوافق مع التعليم والعمل عند "سترنبرج". كما أنَّ قدرة التأقلم يقابلها مبدأ من مبادئ أساليب التفكير، وهو اختلاف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية. أمَّا نوع الشخصية فيتأثر غالباً بأساليب المعاملة الوالدية عند" سترنبرج"، وبجنس المتعلم والثقافة.

أساليب التعلم وبيئات التعلم:

ذكر سيمس وسيمس Sims& Sims (1995) أنَّ الطلاب يؤدون أفضل في بيئات ومع اتجاهات تتلاءم مع أساليبهم في التعلم. وقد قدمت نظرية التعلم التجريبي تصوراً لبيئة التعلم بطريقة تتلاءم مع عجلة التعلم؛ وهي كالتالي:

١- بيئة التوجه الوجداني: تتطابق مع الخبرة المحسوسة. وتركز على الاستعدادات، والشعور، و تتكيف الإجراءات والإرشادات تجاه التعبير الحر عن الشعور الشخصي، و القيم والاتجاهات. ويقوم بالتغذية الراجعة المعلمون والأقران، ويتصرف المعلمون كنماذج وزملاء.

٢- بيئة التوجه نحو الإدراك: تتطابق مع الملاحظة التأملية. و يؤكد التعلم على إدراك وفهم الارتباطات بين الأحداث والمفاهيم، ويشجع التلاميذ على رؤية الموضوعات من وجهات نظر متعددة، وبطرق مختلفة مؤكدين على كيف تحدث الأشياء والعمليات أكثر من الاهتمام بالحلول. ويقيم التلاميذ على أسلوبهم في التحقق أكثر من الحصول على إجابات خاصة.

٣- البيئة الموجهة نحو المعرفة: تتطابق مع التصور التأملي. و تتميز هذه البيئة بمهارة الإتقان، وتوجه الأنشطة نحو حل المشكلات، ومخرجات التعلم تقيم كصحيحة أو خاطئة مع استعمال معيار موضوعي. ووظيفة المدرسين هي تفسير المعلومات. ومن الأنشطة النموذجية في هذه البيئة الطلب من الطلاب ابتكار نظرياتهم الخاصة عن موضوعات يختارها الطلاب.

٤- بيئة توجه السلوك: تتطابق مع التجريب النشط. وتتميز هذه البيئة بالتوجه إلى تطبيق المعرفة ومهارات لحل مواقف الحياة الحقيقية. و توجه الأنشطة نحو ما هو ضروري للتخطيط لإكمال المهمة. ويترك المتعلمون ليحكموا على أدائهم بناء على معايير قد وضعوها مسبقاً.ودور المعلم كملقن ومدرب يقدم نصائح بصفته صديقاً ويترك مسؤولية المخرجات على المتعلم.

وتبدو أساليب التعلم ثابتة، ولكنها يمكن أن تتغير بمرور الزمن، وذلك عندما تتأثر عناصرها بقوة، حيث إنَّ هذه العناصر تميل إلى أن تكون ثابتة لأطول فترة

ممكنة. ويلاحظ التشابه بين نظرية التحكم العقلي الذاتي "لسترنبرج" ونظرية التعلم التجريبي"لكولب"؛ في الاهتمام ببيئة التعلم التي ذكر عنها سترنبرج وجريجورينكو Strenberg & Grigorenko (1997) أنَّ بيئة تعلم معينة قد تؤدي إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة، بينما تؤدي بيئة أخرى إلى العكس.

ومن نماذج أساليب التعلم التي بنيت على أساسيات نموذج "كولب" ما يلي :

أولاً: نموذج مكارثي McCarthy:

ربطت "مكارثي" بين أساليب التعلم الأربعة في نموذج "كولب" ووظائف نصفي الكرة الدماغية، ووضعت بذلك نموذجاً لعمل خطة للدرس يعتمد على بعدين:

١- الإدراك: الخبرة المحسوسة مقابل التفكير التجريدي.

٢- المعالجة: التجريب النشط مقابل الملاحظة المتأملة.

ويصنف المتعلمون تبعاً لأساليب تعلمهم في هذا النموذج كما ذكر بروفي Prophy(2004) إلى ما يلي :

أ- التصوريون:

يستقبل التصوريون المعلومات بشكل عياني ويعالجونها بشكل تأملي، فهم يستمعون، ويشاركون، ويبحثون عن دمج خبرات المدرسة مع خبرات الذات. وذكر قطامي وقطامي (٢٠٠٠م) أنَّ وظيفة نصف الكرة الدماغية الأيسر فهم الخبرة عن طريق تحليلها، ووظيفة النصف الأيمن هي البحث عن المعنى الشخصي للخبرة.

ب- التحليليون:

يستقبل التحليليون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل تأملي، وهم يقدرون كلا من التفاصيل والأفكار، ويميلون إلى التفكير بشكل متتابع، ويقدرون الأفكار أكثر من الأشخاص. وذكر قطامي وقطامي (٢٠٠٠م) أنَّ وظيفة النصف الأيسر هو الاهتمام بالمعرفة الجديدة، ووظيفة النصف الأيمن هي دمج الخبرة الجديدة، مع المخزون المعرفي.

ج- الإدراكيون:

يستقبل الإدراكيون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بطريقة نشطة وهم يميلون إلى أن يكونوا واقعيون، ويقدرون حل المشكلات بطريقة عيانية، ويجربون ليتعلموا بالاكتشاف.وظيفة النصف الأيسر من المخ هي الاهتمام بالتطبيقات الأكثر عمومية، أما النصف الأيمن فيهتم بالتطبيقات الفردية والذاتية.

٤ ـ الآليون:

يستقبل الآليون المعلومات بطريقة عيانية ويتحمسون للتعلم الجديد، وهم مستعدون للعمل بالمحاولة والخطأ، وهم خبراء في المجازفة.وظيفة النصف الأيسر هي تحليل موقف التعلم، أما النصف الأيمن فيهتم بتوسيع وتطوير دائرة التعلم.

وقد صممت "مكارثي" نظام 4MAT كطريقة لتكيف الاختلافات في تفضيلات الطلاب؛ وهذا ليحسن من دافعيتهم وإنجازهم. وهو نظام قابل للتطبيق في أي محتوى وأي مستوى دراسي. ولقد أشارت مكارثي McCarthy إلى أنَّ الغالبية العظمى من التلاميذ الذين ينجحون بالمدرسة هم تلاميذ تحليليون، وهم الذين يفضلون التفكير والمشاهدة في ظل المناهج التقليدية، وأسلوب المحاضرة المستخدم في التدريس.(بهجات، ٢٠٠٤)

ثانياً: نموذج جريجورك Gregorc :

تحدث قطامي، وقطامي (٢٠٠٠م)، وعجاج (٢٠٠٠م)عن نموذج "جريجورك" باعتباره من أساليب التعلم، بينما تحدث طافش (٢٠٠٤م) عن هذا النموذج باعتباره من أساليب التفكير؛ فذكر أنَّ "جريجورك" توصل إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم في عملية تحليل الذات. وتحدث ويكفيلد Wakefield(1993) عنه كأسلوب تعلم وأسلوب تفكير بصورة متبادلة دون أن يميز بينهما. وترى الباحثة أنَّ هذا النموذج ينتمي إلى أساليب التعلم، ولكنَّ المتعلم يعتمد على الادراك والتفكير في التعلم. ولقد ذكر عجاج (٢٠٠٠م) أنَّ "جريجورك" عدَّل في نموذج "كولب" من خلال التركيز على استراتيجيات التشغيل العشوائي والمتتالي في مقابل العياني والمجرد. كما ذكر ويكفيلد (1993) Wakefield أنَّ المتعلم يدرك ويفسر

البيئة بطريقة متتابعة أو عشوائية، وعندما يتوحد الإدراك المتتابع و الإدراك العشوائي مع نظام التفضيلات المتتابعة والعشوائية تظهر أربعة أساليب تعلم. وقد اعتبرها طافش (٢٠٠٤م) أربعة أساليب للتفكير متمايزة وهي:

١- عياني تتابعي (CS) Concrete Sequential:

والمتعلم بهذا الأسلوب يتصف بكونه عملياً، يسير في تعلمه وفقا لمبدأ الخطوة خطوة، وهو نظامي، يفكر ملياً قبل اتخاذ القرار، مثابر، منظم واقعي. والمتعلم الذي يفكر بهذا الاسلوب يميل إلى الهدوء والنظام، ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة، يلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها. وقد ذكر بهجات (٢٠٠٤م) أنَّ البيئة التعليمية التي يفضلها المتعلم العياني التتابعي هي البيئة المرتبة الثابتة.

٢- مجرد عشوائي (AR) Abstract Random :

والمتعلم بهذا الأسلوب متسم بالتبصر، يعتمد على الشعور، وهو عاطفي، متعدد الأنشطة، لا يهتم بإنتاج أفكار جديدة، توجهه نحو الأشخاص. يتأثر المتعلم بهذه الطريقة بالبيئة التي يعمل فيها، ويتأقلم مع الآخرين بسهولة. والبيئة التعليمية التي يفضلها هي الحرة النشطة.

٣- مجرد تتابعي (AS) Abstract Sequential :

والمتعلم بهذا الأسلوب منطقي عقلاني ، يهتم بإصدار الأحكام، يعتمد على التعلم اللفظي. والمتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب واقعي، يفكر بطريقة منطقية، يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بجد، يميل إلى الاستقلالية في العمل،يعتمد على التأليف في سعيه للكشف عن حقائق جديدة. والبيئة التعليمية التي يفضلها هي البيئة المرتبة المثيرة للعمليات العقلية.

٤-عياني عشوائي (CR) Concrete Random:

والمتعلم بهذا الأسلوب حدسي، مستقل، مبدع، مجازف، فضولي، مجرب. ويهتم المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب بالمثل العليا، يتعامل مع الواقع المادي بكفاءة

عالية، ابتكاراته خارقه. والبيئة التي يفضلها البيئة الغنية بالمثيرات، والتي تركز على حل المشكلات.

وقد وضح ويكفيلد(Wakefield(1993 بأنَّه حيث إنَّ طبيعة الأعمال تتطلب إما الإدراك ألتتابعي وإمَّا العشوائي فإنَّ معظم الناس يقررون ما نوع أسلوب التفكير المطلوب في الموقف. ويلحظ استعماله مصطلح أسلوب التفكير بدلا عن أسلوب التعلم.

ثالثاً: نموذج هني وممفورد Honey& Mumford:

نظرًا للأهمية التي لقيها نموذج" كولب" على مدى العقدين الماضيين فقد ظهر نموذج "هني وممفورد" وكما ذكر آدير، وآلن (Adair& Allen(1999 فإنَّ عجلة التعلم عند "هني وممفورد" تتم في أربع مراحل، ولكن كل مرحلة على حده لا تكون ذات فعالية فالشخص يمكنه أن يمر بتجربة ولا يتعلم منها، أو يستنتج من التجربة ولا يطبق الاستنتاجات؛ ولذلك فعلى المتعلم أن يمر بالمراحل الأربعة ثم يعود ثانية ليبدأ الدورة من جديد. وهكذا تضاف المعلومات المكتسبة من التجربة الأولى إلى التجارب الأخرى وهكذا. ويفضل معظم الأشخاص إحدى المراحل الأربعة في التعلم مما ينتج عنه أربعة أساليب للتعلم حيث لا يوجد أي أسلوب أفضل من الآخر، وقد وضع "هني وممفورد" استبياناً مكوناً من (٨٠) مفردة يجيب الفرد على كل مفردة بأوافق أو لا أوافق.وهذه الأساليب هي كما يلي:

١- النشط Activist:

يفضل النشطون الخبرات الجديدة، وهم متفتحو العقل متحمسون لكل جديد، فلسفتهم في الحياة سأجرب أي شيء مرة، فهم يتصرفون أولا ثم يفكرون في العواقب، كما يعالجون المشاكل بالعصف الذهني، وهم اجتماعيون يركزون كل الأنشطة حول أنفسهم.

٢- التأملي Reflector:

يفضل الشخص التأملي أن يأخذ وقته في التفكير في الأشياء من كل وجهات النظر. كما أنَّه يفضل جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع الذي يقوم بدراسته عن طريق القراءة، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين قبل استنتاج النتيجة، وهذا يعني استغراقهم لوقت طويل قبل الوصول إلى استنتاج، وهم عميقي التفكير يفضلون وضع الحقائق والمعلومات في نظرة كلية. وفي الاجتماعات يراقبوا تفاعل الآخرين جيدا ويستمعوا لكل الأفكار قبل أن يتحدثوا.

٣- النظري Theorist:

يفضل النظريون تصور نظرياتهم وهم يحبون أن يشعروا بأن أي شيء يفعلوه مؤسس على أسباب معينة. ويفكر النظريون بمنطق الخطوة خطوة بطريقة نظرية دون اهتمام بالتطبيق. ويفضلون تحليل البيانات وترتيبها عقليا، وقد يكونون جامدين ومتعصبين لتفكيرهم العادي غير الموضوعي، وفي الاجتماعات يكونون هادئين ولكنهم يقظين، يغضبون من الثرثرة وهم حذرون من المواقف غير المنظمة.

٤- العملي pragmatist:

يفضل العمليون أن يكونوا عمليين فعلا فهم يسألون عن كيفية العمل، كما أنَّهم يفضلون البدء بالعمل أكثر من الاستماع إلى النظرية، ويميلون إلى التحديات الجديدة ويفضلون حل المشكلات ووضع القرارات، ويشعرون بالرضا من تطبيق أفكارهم.

وترى هند الحموري، والكحلوت (٢٠٠٦م) أنَّ مراحل دورة "هني وممفورد" تتسق مع مراحل دورة تعلم "كولب"؛ فمرحلة لديه خبرة تكافيء خبرة حسية، ومرحلة يراجع الخبرة تكافيء ملاحظة تأملية، ومرحلة يستنتج من الخبرة تكافيء مرحلة مفاهيم مجردة، ومرحلة يخطط للخطوة التالية تكافيء مرحلة تجريب نشط.

وقد توصل "جولد ستاين وبوكورس" إلى أنَّ أنماط "كولب"، و"هني وممفورد" متناظرة. كما وجد "سيانتس وكيرتون" أنَّ وصف "هني وممفورد" للأنماط الأربعة هو نفس وصف"كولب" (الحموري والكحلوت، ٢٠٠٦م).

رابعاً: نموذج فلدر Felder:

قام فلدر Felder(1988) بوضع نموذج لأساليب التعلم يشمل خمسة أبعاد قطبية؛ هي:الحسي- الحدسي، البصري- السمعي، النشط- المتأمل، المتتابع- المتكامل، الاستقرائي- الاستنتاجي. وقد عدَّل فلدر(2005) Felder في نموذجه ليصبح مكونا من أربعة أبعاد، وهي :

١-النشط والتأملي:

حيث يميل المتعلم النشط إلى فهم المعلومة عن طريق عمل شيء نشط معها، مثل تطبيقها. وهو يفضل العمل في فريق، بينما يفضل المتعلم التأملي التفكير في المعلومة بهدوء، ويميل إلى العمل بمفرده أو مع زميل.

٢-الحسي والحدسي:

حيث يكون توجه المتعلم الحسي نحو الحقائق والإجراءات، وحل المشكلات بطرق ثابتة تماماً، ولا يحب المفاجآت والتعقيد. بينما يكون توجه المتعلم الحدسي نحو النظريات و اكتشاف العلاقات الممكنة؛ فهو مفكر تجريدي، ويحب التجديد والإبداع.

٣-البصري واللفظي:

حيث يفضل المتعلم البصري التعلم بالعرض البصري للمادة المعروضة (صور، أشكال، خرائط، أفلام)، بينما يفضل المتعلم اللفظي الشرح اللفظي والكتابي.

٤-التتابعي والتكاملي :

حيث يميل المتعلم التتابعي إلى الحصول على الفهم في خطوات، كل خطوة تتبع منطقيا الخطوة السابقة لها. بينما يميل المتعلم التكاملي إلى التعلم من خلال قفزات كبيرة، ويفهم المعلومة بطريقة عشوائية بدون معرفة الارتباطات، ويستطيع حل المشكلة المعقدة بسرعة، لكن من الصعب عليه شرح كيف فعل ذلك.

ومن الملاحظ أنَّ البعد النشط- التأملي هو نفسه عند "كولب"، وقد ذكرت فوقية راضي (٢٠٠٦م) أنَّ أسلوب التعلم (العملي- التأملي) موجود في نموذج "كولب" للتعلم.

كما أنَّ بعد الحسي- الحدسي شديد الشبه ببعد العياني- المجرد عند "كولب". كما أنَّ التتابعي يقابل النظري، والتكاملي يقابل النشط عند "هني وممفورد".

أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة :

قد يحدث الخلط في استعمال أساليب التعلم وغيرها من المصطلحات؛ نظراً للتشابه والتداخل بينها، و لذلك فتحاول الباحثة توضيح بعضٍ منها. **فالأساليب المعرفية** عرَّفها الشرقاوي (١٩٩٢م :١٨٨) بأنها" الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى؛ كالتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية." وقد ذكر غنيم (١٩٩٢م) أنَّ الإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي ولا يمت بصلة لأساليب التعلم، بينما الإدراك في مجال تناول المعلومات والتفكير فيها هو أسلوب معرفي ويسمي في هذه الحالة أسلوب تعلّم.

وتحدث صبري وتاج الدين (٢٠٠٠م) عن أساليب التعلم على أنَّها الأساليب المعرفية حيث تم التوصل إلى عشرين بعداً لأساليب التعلم الخاصة بالفرد، تم تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسية

١- المعالجة التحليلية مقابل الشمولية.

٢- تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض.

٣- التفضيل الحسي.

٤- تكوين المدركات.

ولم يفرق كوستا و جارمستون (٢٠٠٠م) بين الأساليب المعرفية وأساليب التفكير حيث تم اعتبار نظرية الاعتماد- الاستقلال من نظريات أساليب التفكير.

ويرى سترنبرج وجريجورينكو (Sternberg& Grigorenko(2001 أنَّ **الاستراتيجيات** تدل على العمليات التي تتبع؛ لتقليل الخطأ خلال عمليات اتخاذ القرار؛ فالأساليب والاستراتيجيات يمكن أن يميز بينها بناء على درجة الوعي؛ فالأساليب تعمل دون وعي الفرد بينما الاستراتيجيات تستخدم اختياراً واعياً من الخيارات العديدة. كما أنَّ الاستراتيجية تعتمد على الموقف أو المهمة بينما الأسلوب يتضمن درجة عالية من الثبات، وتقع الأساليب في موقع متوسط بين القدرة والاستراتيجية. وقد عرف حسن والشوربجي (٢٠٠٥م:١٠)استراتيجيات التعلم بأنَّها "الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير، والتخطيط، وأداء مهام التعلم البسيطة والمعقدة".

وقد أطلق عطاري (٢٠٠٢م) على الطبقة الداخلية في نموذج البصلة "الكوري" مصطلح **منحى التعلم**، وهو أقرب إلى استراتيجية معالجة المادة التعليمية منه إلى الأسلوب الذي هو أكثر التصاقا بشخصية الفرد. كما أنَّ المنحى يتأثر بالوسط الأكاديمي والاجتماعي للمتعلم إلى حد كبير، والمنحى يتأثر بالأسلوب ولكنَّه يتأثر بعناصر ومتغيرات البيئة المحيطة.

ويميز "ميسك" بين الأساليب **والقدرات المعرفية** حيث يشير إلى أنَّ القدرات ترتبط بمحتوى وعمليات ومستوى المعرفة، وتجيب على السؤال ما؟ أو إلى أي حد؟ أمَّا الأساليب فهي تعني بطريقة المعرفة، أي الإجابة عن السؤال كيف؟ كما أنَّ القدرات وحيدة القطب، بينما الأساليب ثنائية القطب. ويتضمن مفهوم القدرة قياس الأداء الأقصى بينما يتضمن مفهوم الأساليب قياس الأداء المميز، كما أنَّ القدرات ذات قيمة اتجاهية فكلما حصل الفرد على درجة أكبر كان أفضل (سعيد، ١٩٩٦م).

ويرى شمك Schmeck أنَّ **عمليات الدراسة** هي تلك الاستراتيجيات التي يفضلها الفرد، ويستخدمها في معالجة المعلومات حينما تواجهه مهمة تعلم. وقد حدد أربع عمليات للتعلم؛ هي: العمليات العميقة، وعمليات الدراسة المنتظمة، وعمليات حفظ أو تذكر الحقيقة، والعمليات الموسعة. (عجاج، ٢٠٠٠م).

وقد ذكرت سبيكة الخليفي (٢٠٠١م) أنَّ **أساليب التعلم المفضلة** قد صنفت في محاور عديدة منها المثيرات البيئية التي قد تكون مساعدة للطالب إذا تلاءمت مع هذه التفضيلات. أو معرقلة للتعلم إذا تنافرت مع هذه التفضيلات.

وذكرت عزيزة المانع (٢٠٠٥م) أن بعض الدراسات التي تهتم ببحث العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب والميول الفطرية لدى كل منهم أشارت إلى أنَّ أساليب التعلم لدى الفرد تتخذ تصنيفات متنوعة بحسب الاختلاف في الميول الفطرية لديه. وغالباً يكون طلاب الصف الدراسي الواحد متفاوتين في سماتهم الفطرية.

وذكر سعد (٢٠٠٦م) أن التفضيلات لأسلوب التعلم لها تأثير على الإنجاز في المجالات الأكاديمية المختلفة. كما أنَّ في البيئة التعليمية دليل ثابت على وجود فروق في الأساليب، وأنَّ هذه الفروق تؤثر على سمات عديدة لعملية التعلم- التعليم، برغم ذلك فإنَّ كثيراً من المعلمين ما زالوا يقدمون نفس المعلومات بنفس الطريقة لكل التلاميذ في آن واحد. ولذلك فالتلاميذ الذين يفشلون في التعلم لا يحدث لهم ذلك؛لأنَّهم غير قادرين على التعلم ولكن لأنَّ البيئة التعليمية لا تتناغم مع أساليبهم المفضلة في التعلم.

وقد تحدث كامل، و الصافي (١٩٩٥م)، و نوار الحربي (١٩٩٧م)، و الحربي (١٤٢٣هـ)، وفاطمة الدوسري (٢٠٠٢م)، عن **أنماط التعلم والتفكير** وقصدوا بها السيطرة المخية (النصف الكروي الأيمن أو الأيسر أو المتكامل)، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها في شكل أسلوب معين يتبناه الفرد في التعلم والتفكير. ويرى العتوم (٢٠٠٤م)، وطافش (٢٠٠٤م) أن تورانس" Torance " يعتبر أول من أستخدم مفهوم أساليب التفكير؛ فالفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات؛ حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية، ويعالج النصف الأيمن المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية، وهذا يؤكد على أنَّ لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير.

وترى الباحثة أنَّ الأساليب تقع في موقع متوسط على امتداد يبدأ من القدرات المعرفية- الضوابط المعرفية- الأساليب(أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم

والتفكير) - الاستراتيجيات(المنحى، عمليات الدراسة). ومن الملاحظ كثرة هذه المصطلحات. ولقد ذكرت دن(Dunn(1999 أنَّه لا يوجد أسلوب واحد أو أسلوبان في أي جماعة عرقية أو عالمية، بل إنَّ هناك أكثر من أسلوب للتعلم يظهر بين أفراد الأسرة الواحدة. وقد يكون ذلك سببا في الخلاف بين الباحثين كما أنَّ هناك خلطاً بين أساليب التعلم وغيرها من المصطلحات؛ فقد تحدث الشرقاوي (١٩٩٦م) عن أساليب التعلم، وقصد بها(التعلم التعاوني، والجماعي، والذاتي، والتعلم بالنمذجة، وتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة، وأنماط التعلم وأساليبه). والملاحظ أن الشرقاوي اعتبر تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة من أساليب التعلم، بينما أعتبرها حسن والشوربجي (٢٠٠٥م) من استراتيجيات التعلم. و تحدث صبري، وتاج الدين (٢٠٠٠م) عن الأساليب المعرفية باعتبارها أساليب التعلم.

وقد راجع كوفيلد وآخرون (Coffield, et al.(2004)(٧١) نموذجاً لأساليب التعلم و استخلص(١٣) نموذجاً رئيسياً، ومن هذه النماذج الرئيسية نموذج" كولب". وهذا يدل على أهمية نموذج "كولب" والذي يعتبر أساس نماذج أخرى؛ مثل: نموذج "هنت وويزر"،و" مكارثي"،و"هني وممفورد". وترى الباحثة أهمية تدريس أساليب التعلم للطلاب. كما يرى عبد الحميد (١٩٩٩م) ضرورة تدريس استراتيجيات التعلم على نحو صريح بدءاً من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي. ولقد ذكر "نورمان" أنَّ المعلمين يتوقعون من الطلاب أن يتعلموا مع أنهم يندر أن يدرسوا لهم كيفية التعلم. ويتوقعون منهم أن يحلوا مشكلات، ومع ذلك يندر أن يدرسوا لهم كيفية حل المشكلات، وقد حان الوقت لتعويض هذا النقص بتطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم، وكيفية التذكر، وكيفية حل المشكلات. (عبد الحميد، ١٩٩٩م)، وقد اختلفت الآراء حول ضرورة توافق أساليب المعلم مع المتعلم. و ذكر فلدر(Felder(2005 أنَّه إذا لم تتوافق أساليب تعلم معظم الطلاب مع أساليب تدريس المعلم فإنَّ الطلاب سيشعرون بعدم الارتياح والملل كما أنَّهم سيكونون قليلي الانتباه في الفصل، وضعيفي الأداء في الاختبارات، كما أنَّهم يكونون مثبطي الهمة فيما يخص المقررات الدراسية، وفي بعض الأحيان قد يتحولون إلى مناهج

أخرى أو قد تحدث حالات التسرب الدراسي. وقد صنف نيكولز (Nicholls(2002 أبحاث "كولب" من ضمن الفئة التي ترى أنَّ التعلم يكون أكثر فاعلية وتأثيرا عندما لا تتوافق أساليب تعلم الطلاب مع أسالب تدريس المعلمين. وتتفق الباحثة مع هيلي وآخرون (Healey, et al.(2005 في ضرورة سعي الأقسام المختلفة في الجامعات إلى جعل المتعلمين يتميزون بقدرات عالية للتعلم، بدلاً من العمل على ملاءمة طريقة تدريس الطلاب مع أساليب التعلم السائدة لديهم.

ولكن مجرد التعرف على أساليب التعلم وعلى دراسة كيفية حل المشكلات لا يكفي للاستفادة من التعلم؛ لذلك فلابد من الاهتمام بدافعية الطلاب. وقد ذكر زميرمان وكامبيلو (Zimmerman& Campillo (2003 أنَّ حل المشكلة يتطلب أكثر من المعلومات، فهو يتطلب دافعية وإصراراً حتى يصل إلى الحل. كما يتطلب سعة حيلة لتنفيذ التحدي. وقد أكدت النظريات التقليدية دور الاكتشاف كدافع أولي للتعلم، ولكنَّ الأبحاث المعاصرة قد أظهرت أهمية المعتقدات الدافعية المرتبطة بالأداء مثل فعالية الذات، المخرجات المتوقعة، وتوجه هدف التعلم والتي يجب أخذ دورها في الحسبان في عملية التعلم. وقد ذكرت دن(Dunn(1999 أنَّ الطلاب منخفضو الإنجاز يميلون إلى استخدام أساليب تعلم مختلفة عن الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع.

ثالثاً : توجه الهدف:

توجه الهدف هو مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز، وقد ذكر عامر(٢٠٠٥م(ب))أنَّ نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theoryأو نظرية هدف الانجاز Achievement Goal Theory هي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي- المعرفي لتفسير الدافعية. وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز خلال الخمسة عشر عاماً السابقة، وأصبح لها دور كبير في مجال التعلم والتحصيل.وتم تناول تأثيرها على نواتج التعلم والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً. وهي تمد الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية. وقد ذكر بنتريش وشنك (Pintrich& Schunk(1996 أنَّ هذه النظرية قد طورت من قبل علماء نفس

النمو وعلماء النفس التربوي؛ لشرح كيفية تعلم الأطفال الأداء في المهمات الأكاديمية، وهي أكثر نظريات الهدف ملاءمة وقابلية للتطبيق لفهم وتحسين التعلم والتعليم.

وقد ذكر محمد (٢٠٠١م) أنَّه على الرغم من أنَّ الإنجاز الأكاديمي أصبح أكثر المتغيرات جذباً للاهتمام من قبل الفرد والمجتمع، ومحور تحديات هذا العصر، فإنَّ الملاحظ هو تدهور الإنجاز الأكاديمي، وانخفاض الدافعية إلى المعرفة والتعلم. ويرى مقصود Maqsud أنَّ الخارجين على النظام المدرسي يتسمون بنقص الدافعية، وعدم الرغبة في التعلم والتحصيل.(الضوي، حساني،٢٠٠٥م).

يذكر Breen & Lindsey أنَّه عند دراسة أو تفسير الدافعية خاصة في مرحلة التعليم العالي فإنَّه لا تكفي الرغبة في تحقيق أهداف نوعية معينة أو توقعات الفرد عن إنجازه لهذه الأهداف، بل لا بد من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلمين، والتي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه. (رشوان، ٢٠٠٦م).

مفهوم الهدف:

يشير Urdan & Maehen إلى أنَّ الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز، هو "الاعتقادات المتعلقة بالغرض، أو المعنى من العمل الأكاديمي، والإنجاز، والنجاح فيه". ويرىAmes أنَّ الهدف يشير إلى "الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز، والاندماج فيها، والاستجابة لها". (رشوان،٢٠٠٦م: ١٢١)؛ حيث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات التي تناولتها بعض النظريات الدافعية، فغايات الأداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقة بعد الإنتهاء من المهمة. بينما أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف، أي السبب وراء سلوك الإنجاز.

ولقد صنَّف Pintrich الأبحاث الحالية في مجال الأهداف كما يلي:-

١- أهداف في المستوى النوعي للمهمة: تمثل المعايير والمحكات التي يقيم الأداء في ضوئها، ولا تتضمن الأسباب التي تدفع للسلوك.

٢- أهداف أكثر عمومية:- تتصل بما يريده الفرد أو يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء، ولا تتضمن محكات أو معايير لتقويم الأداء، وذلك كالمشاريع الشخصية، والمهام الحياتية بصفة عامة.

٣- أهداف الإنجاز :تمثل المستوى المتوسط الخاص بالأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي.(رشوان، ٢٠٠٦م).

ويتفق عمر(١٩٩٣م)، وأبو هاشم (١٩٩٩م) في تصنيف الأهداف إلى:

١- الهدف المعرفي: ويتمثل في حب الاستطلاع، والإبداع، والمعالجة الإيجابية للمعلومات.

٢- الهدف العاطفي: ويتمثل في الدفء والطمأنينة.

٣- هدف التنظيم الذاتي: ويتمثل في التخطيط، والتنظيم، والتفسير، والتقييم.

٤- هدف العلاقات الاجتماعية لتأكيد الذات: مثل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الصادقة، والمعبرة عن المشاعر تجاه الآخرين.

٥- الهدف التكاملي للعلاقات الاجتماعية: ويتمثل في المسؤولية الاجتماعية تجاه الأقران.

٦- هدف المهمة: ويتمثل في التمكن، والمعالجة للمهام مع التنظيم والكفاءة.

كما أنَّ التوجه نحو هدف ما يتضمن جانباً عقلياً، ووجدانياً، وحركياً يعبر عن نشاط الفرد في سبيل تحقيق الهدف. ولقد افترضت "موهر" أنَّ الأهداف لها طبيعة معرفية أكثر من الحوافز الداخلية والحاجات، وأنَّها تتأثر بالعوامل الثقافية الاجتماعية والموقفية والمعلوماتية ودلالات الأداء السابق. وقد ذكر نينيجر Nenniger أنَّ مشكلة تحسين تعلم الطلاب تعتبر قضية تقليدية بالتعليم الجامعي، و أنَّ أداء الطلاب يعتمد على كيفية التفاعلات بين المكونات الدافعية والمعرفية التي تكون مستثارة في بيئة التعلم.(حسن، ١٩٩٩م).

تطور البحث في مجال توجه الهدف:

ظهرت نظريات الحاجة "للموراي" و"ماسلو" و كانت نظريات عامة وشاملة للدافعية الإنسانية، وقد صممت هذه النظريات لتفسر السلوك الإنساني بكافة مظاهره. ثم ظهرت نظريات دافعية الإنجاز والتي ترجع إلى جهود ماكيلاند McClelland، وأتكنسون Atkinson، والتي اهتمت بإنجاز الطلاب في الفصل. وفي بداية الثمانينات ظهر المفهوم الحالي للهدف . وقد ذكر بروفي (Prophy(2004 أنَّ بداية البحث في مجال نظرية الأهداف ركز على ما يسمى بالنماذج الثنائية مثل التوجه نحو التعلم/ الأداء، أو الاندماج في المهمة/ الأنا، أو أهداف التمكن/ الأداء، أو الأهداف المركزة على المهمة/ القدرة. ونظراً للنتائج غير المستقرة للنماذج الثنائية ـ كما ذكررشوان (٢٠٠٦م)- ظهرت النماذج الثلاثية والتي تطورت حديثا واتسعت لتشمل النماذج الرباعية لتوجهات الأهداف.

النماذج الثنائية لتوجه الهدف :

تعد أعمال " دويك ونيكولز وإمس" بمثابة البداية الحقيقة في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجهات الهدف. ولقد ركزت الدراسات والبحوث في البداية على نمطين من التوجهات، أحدهما: تطوير الكفاءة واكتساب المعرفة. والآخر المقارنة المعيارية بين أداء الفرد وأداء الآخرين. وقد اعتمدت "دويك" في البداية على نظرية العزو، وأعمال "سيلجمان" عن العجز المتعلم. فيعزو بعض المتعلمين فشلهم في الإنجاز لنقص القدرة، بينما يعزو بعضهم الآخر فشله إلى نقص الجهد. ثم أضافت "ديوك" إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت أنَّ الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت فيهتم بالبرهنة على قدراته وأنه أذكى من الآخرين (تصور الوجود الثابت للقدرة). بينما الأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء قابل للنماء فإنهم يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة (تصور التزايد الأدائي للقدرة). وقد تم تصنيف توجهات أهداف الانجاز في التصنيف الثنائي إلى :

أولاً : توجه الاندماج في المهمة/ الأنا:

يعد الإندماج في المهمة/الأنا أحد المتغيرات الدافعية ،و قد طرحه نيكولز Nicholls كانعكاس؛ لاعتقاده بأنَّ سلوك الإنجاز يتميز بأنَّ هدفه هو الإتقان، و من ثم يتباين الأفراد في تفسير وتصور القدرة أو الإتقان. وينبثق عن ذلك تصور أقل تمايزاً وهو إندماج المهمة. وتصور أكثر تمايزاً وهو الإندماج في الأنا (سهير محفوظ ،١٩٩٣م).

١- توجه الاندماج في المهمة:

يركز الفرد جهده عندما يكون هدفه الاندماج في المهمة على التمكن من التعلم؛ وفقا لمقاييس ذاتية و يتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم. وقد ذكرت سهير محفوظ (١٩٩٣م)، وعمر (١٩٩٤م)، و بنتريش، وشنك (Pintrich& Schunk(1996 ، و رشوان (٢٠٠٦م) أنَّ في اندماج المهمة يعتقد الأفراد أنَّ الجهد والقدرة شيئان غير منفصلين، ويحاولون باجتهاد للتمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول. و يتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم، وكلما كانت المهمة صعبة دل النجاح فيها على القدرة المرتفعة. والجهد المرتفع يؤدي إلى المزيد من التعلم ويشير إلى مزيد من القدرة. وهدف الفرد هو التحسن. وزيادة الإتقان غاية في حد ذاتها، مع الشعور بدافعية ذاتية عالية، وتكون البنية لا تنافسية (تعاونية)، ويوجد ارتباط موجب قوي بين الجهد المدرك والإشباع وبالتالي تتأكد الرابطة بين الاندماج في المهمة والعزو الداخلي المنشأ للفعل. ويتم اختيار المهام ذات المستوى المعتدل من توقع النجاح، ويكون الأداء فعالا عندما لا يكون مستوى الصعوبة متطرفاً، وينخفض الجهد والأداء إذا اعتقد أنَّ جهدا ضئيلاً مطلوباً للأداء أو أنَّ الجهد المرتفع غير مؤثر، كما أنَّ الجهد المرتفع يزيد من الجوانب الوجدانية الايجابية؛ كالفخر، والإحساس بالإنجاز، ويقلل من الجوانب السلبية الوجدانية؛ كالإحساس بالذنب، والخجل.

٢- توجه الاندماج في الأنا:

ذكرت سهير محفوظ (١٩٩٣م)، وعمر (١٩٩٤م) أنَّ مفهوم اندماج الأنا أو (اندماج الذات) يعني الاعتقاد بأنَّ الجهد والقدرة شيئان منفصلان، ويقيم الأفراد قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية، ويعتقدون أنَّ القدرة تعني الطاقة أو السعة، ويكون الفرد عالي القدرة إذا أدَّى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد، وفشل المحاولات دليل على نقص القدرة. والإتقان وسيلة وليس غاية في حد ذاته، ويقل لدى الفرد الشعور بالدافعية الذاتية، والتعلم غير كاف لإدراك التمكن. وتكون البنية تنافسية، ويحدث المزيد من عزوات القدرة، ويتكون ارتباط موجب بين القدرة المدركة والرضا عن الأداء، وكذلك رابطة بين اندماج الأنا والعزو الخارجي للفعل،ويتم اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة، وتكون هيمنة التفاعلات الوجدانية في المواقف التنافسية. وقد ذكر الصافي (٢٠٠٠م) أنَّ الطلاب المتفوقين دراسياً يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار، ويلي ذلك المزاج والمعلم وأخيرا الحظ. بينما يعزو الطلاب المتأخرين دراسياً فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ، ويلي ذلك القدرة، المواد الدراسية، والاختبار.

ثانيا: أهداف التعلم/ الأداء:

افترضت "ديوك" نمطين من توجهات الأهداف:

١- أهداف التعلم:

يعمل الفرد على تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة، وكما ذكرت سهير محفوظ (١٩٩٣م)، وبنتريش، وشنك (1996) Pintrich& Schunk ، و وتكنز وآخرون (Watkins, et al.(2000 أنَّ الأفراد يهتمون بزيادة التمكن والإتقان ، ويدرك الذكاء على أنَّه صفة طبيعية قابلة للنمو، ونمط العزو هو البحث عن المهام المثيرة للتحدي، ويظهر الفرد المثابرة رغم الفشل، ويرتبط الجهد بالقدرة لأنَّه وسيلة للإتقان، وتتمثل الجوانب الوجدانية في المشاعر الموجبة مثل السرور والفخر، ويكون هناك تركيز على المهام، كما أنَّهم يرون أنَّ الجهد مرتبط بالقدرة بطريقة ايجابية؛ فالجهد الأكثر يعني القدرة الأكبر. وقد ذكر ستيبك (2002) Stipek أنَّ طلب العون من

استراتيجيات حل المشكلة؛ فعندما يكون لدى الطالب هدف التعلم والفهم فإنَّه سيطلب العون و يقدر الإشارات والتلميحات التي تمكّنه من إتمام المهمة بطريقته بدلا من السؤال عن كيفية حل المشكلة. وقد ذكر سلافين (Slavin(2003 أنَّ المعلم يمكن أن يؤكد هدف التعلم إذا عمل على إقناع الطلاب بأنَّ هدف العمل الأكاديمي هو التعلم وليس الدرجات؛ وذلك بتأكيد قيمة الأهمية التطبيقية للمادة التي يُّدرسها للطلاب، وتقليل التأكيد على الدرجات والمكافآت الأخرى، كما أنَّ نوع المهمات التي يقوم بها الطلاب لها دور كبير في توجه أهداف الطلاب؛ فالمهمات التي يكون فيها تحدي ولها صلة بالحياة الواقعية تقود إلى أهداف التعلم أكثر من المهمات الأخرى.و قد ذكر بنتريش، وشنك (Pintrich& Schunk(1996 أنَّ "ديويك" اقترحت نموذجاً متصلاً بالمعتقدات الخاصة بالذكاء بين كونه قدرة ثابتة أو قدرة قابلة للنمو. والأشخاص يمتلكون خليطاً من المعتقدات؛ فقد يعتقد الفرد أنَّ قدرته في الرياضيات ثابتة وبالتالي فسوف يتبنى أهدافاً عملية في إنجازه للمهمة، وسيهتم بمحاولة إظهار أن أداءه أفضل من الآخرين بينما قد يظن أنَّ قدرته في اللغة الانجليزية قابلة للنمو، وبالتالي فسيكون تركيزه على الإتقان، وسيعمل على وضع محكات للنجاح مركزة على تحسين الذات وليس المقارنة مع الآخرين.

٢ـ أهداف الأداء:

وفيها يحاول الفرد تجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام إيجابية عنها.وقد ذكرت سهير محفوظ (١٩٩٣م)، و وتكنز وآخرون ,Watkins (et al.(2000 أنَّ الأفراد يهتمون بالحصول على أحكام ايجابية عن أدائهم ، ويدركون الذكاء على أنَّه بنية ثابتة ، ونمط العزو هو تجنب التحدي والاستمرار في الأداء لمواجهة الصعوبات. وتتناسب القدرة عكسياً مع الجهد، وينتج عن ذلك جوانب وجدانية سالبة مثل القلق، وتهديد تقدير الذات، والشعور بالخجل، والذنب، وتختار المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء. وقد ذكر بنتريش، وشنك (1996) &Pintrich Schunk أنَّ الأفراد في هذا النوع من التوجه يرون أنَّ الجهد والقدرة يرتبطان عكسياً أي أنه كلما أظهر الفرد جهداً أكبر كلما دل ذلك على قدرة أقل، وقد يقود ذلك إلى

أنماط من العجز المتعلم خاصة إذا كانت ثقة الفرد بنفسه منخفضة، أمَّا إذا كانت ثقته بنفسه عالية في ذكائه فإنَّ ذلك قد يقود إلى أنماط من العزو المتكيف مثل البحث عن التحدي والمثابرة. وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في الفصول والمعامل أنَّ لأهداف التعلم تأثيراً إيجابياً على المخرجات الدافعية الأخرى.

وقد أثبتت أبحاث ديوك واليوت Dweck&Elliot أنَّ الأطفال الأصغر لديهم غالباً رؤية للذكاء على أنَّه قدرة نامية بينما الأطفال الأكبر ما بين سن (١٠و١٢) فإنَّهم يرون أنَّ الذكاء قدرة ثابتة، وذلك سيؤدي إلى أن يكون توجه الأطفال الصغار نحو التعلم والكبار نحو الأداء(Pintrich& Schunk(1996.

وقد ذكر سلافين (Slavin (2003 أنَّ الطلاب ذوو توجه التعلم وتوجه الأداء لا يختلفون في الذكاء عموماً، ولكن سيظهر الاختلاف بينهم عند الاصطدام بعائق؛ فطلاب توجه الأداء لن تكون لديهم الشجاعة الكافية؛ بينما طلاب ذوو توجه التعلم فسيحاولون وقد يزيد أداؤهم ودافعيتهم، كما أنَّهم يستعملون استراتيجيات تنظيم الذات أو استراتيجيات ما وراء معرفية. بينما طلاب توجه الأداء الذين يدركون قدراتهم على أنَّها منخفضة فسيقعون في أنماط من العجز؛ لأنَّهم يعتقدون أنَّ لديهم فرصة ضئيلة لكسب الدرجات.كما أنَّ طلاب توجه التعلم الذين يدركون قدراتهم على أنَّها منخفضة لا يشعرون بنفس الطريقة إنما يهتمون بكيف يمكنهم أن يتعلموا بغض النظر عن آراء الآخرين. وقد ذكر ستيبك (Steipek (2002 أنَّ الطالب المهتم بالأداء يرفض طلب المساعدة حتى لو احتاج إليها.كما أنَّ ذلك يتأثر بالمناخ الصفي، فإذا شجع المعلم الطلاب على أن يكون هدفهم التعلم فسوف يطلبون المساعدة عند الاحتياج إليها. كما ذكر سلافين(Slavin (2003 أنَّ الطلاب في دراستهم في المدرسة يميلون إلى الانتقال من أهداف التعلم إلى أهداف الأداء. وقد ذكر عمر(١٩٩٣م) أنَّ نموذج الدافعية المعتمد على الهدف كمتغير وسيط يكون مفيداً في تفسير التباين في مستويات الطلاب في المشاركة المعرفية في أنشطة الفصل المدرسي.

إنَّ اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الدرجة واتجاهاتهم نحو التعلم تعد أحد القضايا الحاسمة في فهم دافعيتهم للتعلم الجامعي.

ثالثاً: أهداف الاتقان/ الأداء:

وقد أشارت "إمس" إلى نمطين من توجهات أهداف الإنجاز؛ هي:

١- **أهداف الإتقان:**

وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون فهماً أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي.

٢- **أهداف الأداء:**

وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، وتتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنَّه هام ويمكن الاستفادة منه وتحقيق مستويات أعلى من زملائهم.(رشوان،٢٠٠٦م).

رابعاً: أهداف التركيز على المهمة / القدرة:

توصلت "ميدجلي" إلى افتراض نمطين من توجهات أهداف الإنجاز؛ وهي:

١- **أهداف التركيز على المهمة:**

ويتمثل هدف التعلم في تحقيق الفهم، ويعتقد الفرد هنا أنَّ تحقيق الإتقان معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

٢- **أهداف التركيز على القدرة:**

الاستدلال على القدرة، هو ناتج الأداء في ضوء أداء الآخرين، أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة.

خامساً: الوجهة الداخلية/ الخارجية للدافع

ذكـر ردادي (٢٠٠٢م) أنَّ نتـائج البحـوث الحديثـة المهتمـة بتحديـد الأنمـاط المختلفـة لدافعيـة الطـلاب داخـل حجـرات الدراسـة بيَّنـت أنَّ نمـط التوجـه (الـداخلي/ الخارجي) للدوافع يتضح في :

١- الوجهة الداخلية للدافع :

وفيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الثواب الذاتي المتمثل فـي الشعور بالرضـا النـاتج عن النشاط الهـادف والسعادة الذاتيـة المترتبـة علـى بلـوغ الهدف. والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتجه نحو التعلم لذاته، ولفهم ما هو غامض، والتمكن من الموضوعات الجديدة، والتركيز علـى الجانـب الكيفـي فـي الـتعلم؛ لأنَّه يجد فيه المتعة.

٢- الوجهة الخارجية للدافع:

وفيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الحصـول علـى الثـواب الخارجي المتمثل في الحصول على درجة مرتفعة، أو العمل أفضل مـن الآخـرين، أو عبارات المدح والتقدير. والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحـو التعلم وهو متبني هدف الدرجة أو تجنب الأحكام السالبة للكفاءة الشخصية.

وترى الباحثة أنَّ هناك تشابهاً بين توجـه الانـدماج فـي المهمـة، وأهـداف الـتعلم، والأهداف الداخليـة الوجهـة، وأهـداف الاتقـان. وقـد أضـافت سـهير محفـوظ (١٩٩٣م) الأسلوب المباشر الذاتي، والتوجه نحو الفعل إلى فئة أهداف التعلم. كما أنَّ هناك تشابهاً بين توجـه الانـدماج فـي الأنـا، وأهـداف الأداء، والأهداف الخـارجيـة الوجهـة، وأهـداف القدرة. وقد أضافت سهير محفوظ (١٩٩٣م) الأسلوب المباشـر التنافسـي إلـى أهـداف الأداء واندماج الأنـا. كمـا ذكـر زايـد (٢٠٠٣م) أنَّ أهـداف الإتقـان أو أهـداف المهمـة تسمى أيضاً دافعية تحقيـق الهويـة (أو إثبـات الشخصـية) ، كمـا ذكـر أنَّ أهـداف التوجـه نحو الأداء تسمى أهداف القدرة أو أهداف الأنا وقد تعني الدافعية المستدخلة.

وقد دمج أبو هاشم (١٩٩٩م) بين التوجه نحو التعلم، والتوجه نحـو الدرجـة فـي تصنيف الطلاب؛ وفقا لتوجه الهدف على النحو التالي:

١- التوجه المرتفع نحو التعلم / المنخفض نحو الدرجة: ويميز الطلاب ذوي الدافعية الذاتية وموضع الضبط الداخلي، وكذلك الذين يهتمون أكثر بالأفكار الجديدة، وارتفاع مستوى التفكير المجرد، وانخفاض مستوى القلق المعوق، ووجود مستوى مرتفع من القلق الميسر، واستخدام أساليب للتعلم والدراسة أكثر فعالية، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

٢- التوجه المنخفض نحو التعلم/ المرتفع نحو الدرجة: وهم الطلاب الذين لا يبحثون عن الجديد، ولديهم مستوى مرتفع من القلق، وليست لديهم أساليب تميزهم في الدراسة أو التعلم.

٣- التوجه المنخفض نحو التعلم/المنخفض نحو الدرجة:ويتميز به الطلاب أصحاب المستوى المرتفع من القلق والإحباط والميل للانطواء.

وتقترح الباحثة إجراء المزيد من البحث في هذا الموضوع فقد تكون هناك فئة رابعة يكون توجهها مرتفعاً نحو التعلم/مرتفع نحو الدرجة، وهي الفئة التي تحرص على الاستفادة من المادة المتعلمة و التمكن منها، وهم يتميزون بالثقة بالنفس والتعاون والمرونة في استخدام أساليب للتعلم وأساليب تفكير تتناسب مع موقف التعلم، وثقة في القدرة، وبذل الجهد للحصول على أعلى الدرجات دون الشعور بالنقص أو الخزي في حال الفشل.

ولقد أدى التركيز على التصنيف الثنائي لأهداف الإنجاز إلى سوء فهم لتأثير السياق والسمات الشخصية على السلوك، وكذلك أدَّى إلى عدم استقرار النتائج وخاصة فيما يتعلق بأهداف الأداء، ولذلك نادى هاركويكز وآخرون (Harackiewicz, (2002 et al. بضرورة مراجعة التصنيف الثنائي، ونتج عن ذلك ظهور النماذج الثلاثية.

النموذج الثلاثي لتوجه الهدف:

ظهرت النماذج الثلاثية كرد فعل للتميز التقليدي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وقد ذكر هاركويكز وآخرون (Harackiewicz, et al. (2002 أنَّ هناك ثلاثة أسباب لمراجعة نظرية الهدف، ويمكن تلخيص هذه الأسباب على النحو التالي:

١- أهمية الفصل بين مكوني الإقدام و الإحجام للدافعية؛ لما لذلك من إسهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الاتجاه.

٢- الإيجابية الكامنة في أهداف الأداء-الإقدام المستقلة عن إيجابية أهداف الإتقان.

٣- التعرف على الطرق التي يمكن بواسطتها المزاوجة بين أهداف الأداء/ الإقدام و أهداف الأداء لتحسين الدافعية.

فالإشارة إلى التجنب والإحجام قد وجدت في نماذج "موراي" و"اتكنسون" و "ماكليلاند" عندما تحدثوا عن الرغبة أو الحاجة لتجنب الفشل، بينما خلطت النماذج الثنائية بين مكوني الإقدام و الإحجام لأهداف الأداء، والذي يتمثل في التركيز على التفوق على الآخرين (مكون إقدامي)، و تجنب التقويم السلبي للقدرة (مكون إحجامي).

ذكر عامر(٢٠٠٥م(ب)) أنَّ المنظرين الأوائل اعتبروا نظرية توجه الهد ف نظرية ثنائية البعد؛ فأهداف التمكن جيدة، وأهداف الأداء سيئة، و لذلك فقد وضع المنظرون إطاراً متكاملاً لنظرية توجه الهدف يتضمن التكامل بين النظرية التقليدية لدافعية الإنجاز والتي ترى أنَّ نشاط الفرد في أي مهمة إنجازيه يكون موجهاً نحو الوصول إلى النجاح (مكون إقدامي) أو تجنب الفشل(مكون إحجامي)، والبناء الثنائي للأهداف المكون من بعدي التمكن والأداء، ونتج عن هذا التكامل إطار ثلاثي الأبعاد يتضمن أهداف التمكن كما في البناء الثنائي، ولكن تم تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين هما أهداف الأداء- الإقدام، وأهداف الأداء- الإحجام.

وقد ذكر رشوان(٢٠٠٦م) أنَّ من النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز، نموذج" إليوت وآخرون" والذي يُعرف بالنموذج الهرمي لأهداف الإنجاز، والذي يحاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التمييز التقليدي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وتم فيه التمييز بين أهداف

الأداء/ الأقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام. ونموذج "ميدجلي" وميَّزت فيه بين أهداف القدرة الإقدامية، وأهداف القدرة الاحجامية، ونموذج "سكالفك" وميز فيه بين توجهات الأنا المنشطة للذات، وتوجهات الأنا الهادمة للذات، وكل ذلك تم في ضوء نموذج "اليوت وآخرون"، وتُصنف أهداف الإنجاز في ضوء هذا النموذج إلى:

١ ـ أهداف الإتقان:

وهي أهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون المدرسة فرصة للتنافس أو لتحدي قدراتهم، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة. كما وجد أنَّ هؤلاء المتعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم. كما أنَّ لديهم القدرة والمرونة في استخدام أكثر من استراتيجية، والانتقال من استراتيجية إلى أخرى بمرونة وسهولة ويسر. كما تزداد دافعيتهم كلما تقدمت العوائق في طريق إحرازهم للأهداف الموضوعة لهم.وذكر رشوان (٢٠٠٦م) أنَّ هذه الأهداف توصف بأنَّها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة نفسية موجبة). وقد ذكر عامر(٢٠٠٥م(أ)) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً وكذلك تأثير موجب ودال إحصائيا بين أهداف التمكن وكلٍ من كفاءة الذات نحو المقرر والميل أو المتعة نحو المقرر، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً، وكذلك تأثير موجب ودال إحصائيا بين أهداف التمكن والاستراتيجية المعرفية العميقة وما وراء المعرفية، مع عدم وجود علاقة أو تأثير مباشر مع الاستراتيجية المعرفية السطحية.

٢ ـأهداف الأداء / الاقدام :

ويركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، وتوصف بأنَّها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة نفسية موجبة) وقد توصل اليوت وآخرون Elliot, et al. (2005) في دراستهم التجريبية إلى أنَّ الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء/ الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول والمتعة في المهمة تماماً مثل الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على أهداف التمكن.

٣ـ أهداف الأداء/ الإحجام:

يميل الأفراد في أهداف الأداء/ الإحجام أو أهداف الأداء الموجهه نحو تجنب الفشل كما ذكرت أماني سالم (٢٠٠٤م) إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته، إنَّما تركيزهم يكون على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط، كما أنَّهم يرون أنَّ التعلم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها. وقد ذكر عامر(٢٠٠٥م(أ)) أنَّ هناك تأثيرات أو علاقات سلبية و علاقة تقترب من الصفر لأهداف الإحجام مع كفاءة الذات، والميل نحو المقرر، والتحصيل، والاستراتجيات المعرفية العميقة والسطحية، وما وراء المعرفة، والجهد، والمثابرة.

النموذج الرباعي لتوجه الهدف:

افترض برنترش Printrich أنَّه ربما تكون هناك بنية خاصة بأهداف الإتقان/الإحجام، كما في حالة أهداف الأداء/الإحجام. والأعمال الحديثة في مجال توجهات أهداف الإنجاز تحاول التحقق من هذا الافتراض وهو ما نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز. والذي يزيد عن النموذج الثلاثي بالمكون الرابع وهو أهداف الإتقان/ الإحجام.

أهداف الإتقان/ الإحجام:

يسعى أصحاب أهداف الإتقان/ الإحجام إلى تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه، و يحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أنَّ يصبح الفرد غير كفء. وأصحاب أهداف الإتقان/الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المهمة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه. ومن الأمثلة على ذلك مجاهدة الطالب لتجنب الفهم الخاطئ، أو عدم الفهم، أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما، وتجنب الوقوع في الأخطاء (رشوان،٢٠٠٦م). وقد وجد اوردان وميستا(2006)Urdan& Mesta أنَّ الأسباب المختلفة الكامنة وراء

مساعي الطلاب نحو أهداف الأداء بنوعيها(الإقدام على الأداء/الإحجام عن الأداء)، تنقسم إلى أربع فئات؛ وهي:

١- الإقدام نحو إظهار القدرة الأكاديمية للآخرين على سبيل المثال إدخال السرور على الآباء، وأفراد الأسرة، والمعلمين.

٢- الإحجام عن إظهار القدرة الأكاديمية المنخفضة للآخرين؛ وذلك لإسكات الشائعات السلبية التي يطلقها الأقران حول ذكاء الفرد (يكمن وراء هاتين الفئتين الاهتمام بمظهر الفرد أمام الآخرين، أي بتقييم الذات أي بظهور الفرد أنه "قادر"أو تجنب ظهوره بأنه"غير قادر").

٣- الإقدام على المنافسة مع الآخرين؛ وذلك لأداء دور النموذج بالنسبة للطلاب الآخرين أو الإخوة الأصغر،أو لأنَّ هؤلاء الطلاب يستمتعون بالتنافس.

٤- الإحجام عن المنافسة مع الآخرين؛وذلك لتجنب الأداء على نحو أسوأ منهم. (يكمن وراء هاتين الفئتين المقارنة الاجتماعية).

ولكل من هذه الفئات السابقة آثارها المختلفة على الدافعية، وغالبا ما تتداخل فيما بينها فى دراسة أهداف الأداء. هذا وقد قامت بيبير(Pieper(2003 بإضافة بند خامس على المعايير الأربعة المتضمنة في استبانه "إليوت" ذات الستة عشرة بنداً وهذا دليل على وجود بعدٍ خامسٍ وهو تجنب العمل، ولكن لم يتم التأكد من هذه النتيجة مما يؤكد ضرورة إجراء المزيد من الدراسات على هذا النموذج الخماسي. ولقد أضاف "نيكولز" بعدً ثالثاً هو تجنب العمل والذي يعني أنَّ الشخص يهدف إلى عدم العمل بجد و الاعتقاد بأنَّ النجاح في المدرسة يعتمد على خفة الظل في حجرات الدراسة. (سكران، ١٩٩٦م). وترى الباحثة أنَّ بعد تجنب العمل قد ذكر في النماذج الثلاثية؛ فقد ذكر "برنترش" توجه تجنب العمل، وقصد به محاولة الطلاب إكمال عملهم بأسرع ما يمكن دون بذل جهد كبير.(أبو هاشم،١٩٩٩م). كما ذكرت نادية الحسيني (٢٠٠١م) أنَّ توجه تجنب العمل يختلف عن توجه الأداء/ الإحجامي في أنَّ توجه هدف تجنب العمل يهدف إلى تقليل الجهد الذي يقوم به الفرد في مواقف التعلم،

أمَّا توجه الأداء/ الإحجامي فيعني تجنب إظهار نقص القدرة وسعي الفرد المستمر لتجنب إظهار نقص الكفاءة.

العوامل المساهمة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف:

هناك مجموعة من العوامل تسهم في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف. لخصها عمر(١٩٩٣م) على النحو التالي:

١- خبرة الفرد السابقة وتاريخ الإنجاز لديه.

٢- أهداف ومعتقدات الوالدين.

٣- تباين معاملة المعلمين للطلاب.

٤- إدراك الذكاء على أنَّه وجود ثابت لا يتغير يرتبط بتبني أهداف الأداء، وإدراكه على انَّه صفة أو خاصية مرنة يرتبط بهدف التعلم.

٥- الفروق الفردية في إدراك القدرة.

٦- إدراك الطالب وتنظيمه للواقع الاجتماعي؛ فعندما يتضمن الموقف مسؤولية الطالب عن ناتج التعلم فإنَّ الطالب يركز على المهمة بدلاً من الاهتمام بالذات.

٧- بنية الفصل المدرسي، وتتألف من:

أ- مهام التعلم وأنشطته.

ب- طرق تقويم الطلاب.

وذكر سكران (١٩٩٦م)، وأبو هاشم (١٩٩٩م)، أنَّ بيئة حجرة الدراسة يجب أن تكون مشجعة على التوجه نحو التعلم إذا كانت المهام من النوع الذي يتحدى الطلاب ويساعدهم على تأكيد ذاتهم. وإذا كانت السلطة من النوع الذي يشرك الطلاب في المناقشات وإعطائهم فرصة الاستقلالية وتحمل المسئولية؛ وإذا كان التقويم يساعد على تحسن الذات وعمل تقديرات ومستويات خاصة وليست عامة، فإنَّ الأنماط الدافعية سوف تتجه نحو التعلم وليست الدرجة. كما أوضح أبو هاشم (١٩٩٩م) أنَّ المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب الموجهين نحو التعلم يرون أنَّهم يتصفون بخصائص؛ منها: أنَّهم يقدمون شرحاً للمهام المقدمة إليهم ويحاولون ربطها بالعالم الخارجي، ويختارون المهام متعددة الأبعاد والتي تتطلب المشاركة النشطة وحب

الاستطلاع والعمل لفترات طويلة، وهم يتمتعون بالابتكارية والإبداع والتفكير الناقد، ويميلون للحصول على الدرجات بناء على مجهوداتهم ومستوى تحصيلهم، ولا يميلون إلى طلب المساعدة من الآخرين، ويسعون إلى تكوين جماعات من أجل التعلم الذاتي والتعاوني.

وترى "ديوك ولوجيت" أنَّ توجه الهدف سواء نحو التعلم أم نحو الدرجة فإنه يتكون نتيجة ثلاثة عوامل؛ هي: المعرفة، والشعور، والسلوك وأنَّه توجد عدة عوامل تساعد على تبني هدف التعلم؛ أهمها الثقة المستمرة في الكفاءة الذاتية والمجهود، وتناسق الجهود مع متطلبات المهمة وتركيز الانتباه على المهمة من أجل الاحتفاظ بالنجاح والمجهود المرتفع.(أبو هاشم، ١٩٩٩م).

وترى الباحثة أنَّ نظرية توجهات أهداف الإنجاز من النظريات الحديثة في الدافعية التي ظهرت كاتجاه جديد في أبحاث الدافعية في الإطار الاجتماعي-المعرفي. فلم يستخدم مصطلح الأهداف بالمعنى المستخدم في نظرية توجه الهدف بانتظام قبل عام ١٩٨٠م ؛ ولذلك فالإضافات مستمرة على النظرية التي بدأت بنظريات عن دافعية الإنجاز، ثم تحولت كما ذكر زايد (٢٠٠٣م) من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة إلى التركيز على المتغيرات النفسية مثل المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، مما أدى إلى ظهور نظريات في الدافعية؛ منها نظرية توجه الهدف. وقد تطورت هذه النظرية من النموذج الثنائي كما في دراسة عمر (١٩٩٣م)، وأبو هاشم (١٩٩٩م) (توجه نحو التعلم/ الدرجة). ودراسة سهير محفوظ (١٩٩٣م)، وعمر(١٩٩٤م) (اندماج المهمة / الأنا). أو وفقاً للنموذج الثلاثي كما في دراسة سكران(١٩٩٦م) (أهداف التمكن، و أهداف الأداء ، وتجنب العمل)، ونادية الحسيني (٢٠٠١م) (توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء الاقدام / الإحجام، و توجه تجنب العمل). ودراسة عامر(٢٠٠٥م(أ)) (هدف التمكن، أهداف الأداء الإقدام – الأداء الإحجام). أمَّا النموذج الرباعي فقد ذكر رشوان (٢٠٠٦م) أنَّ دراسته كانت هي الدراسة الأولى في البيئة العربية. كما أنَّ هناك دراسة بيبير(Pieper(2003 التي اقترحت بعداً خامساً وهو تجنب العمل. ومن

الإضافات أيضاً بحث أوردان ومستاس (2006) Urdan & Mestas عن أهداف الأداء/ الإحجام، والذي أسفر عن أربعة أنواع تفسر هذا التوجه.

وترى الباحثة أنَّ توجه الطالب للدرجة قد يؤدي إلى اهتمام الطالب بحفظ الملخصات، وعدم المثابرة، أو اللجوء إلى الغش في الاختبارات، وقد يزيد من حدة المنافسة، وقد يؤثر توجه الطالب على أساليب التفكير؛ ففي توجه الأداء /الإحجام والتي يركز فيها المتعلم على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين (الدافعية الاحجامية) فإنَّ المتعلم في هذه الحالة لن يستخدم أسلوب التفكير التشريعي أو أسلوب التعلم التباعدي، لأنَّه يخشى الانتقادات وكما ذكر سترنبرج(Sternberg(2006(a) فإنَّ الأفكار غير المعروفه عند طرحها من البداية تلقى مقاومة، ولكّن الشخص المبدع يصر على مواجهة هذه المقاومة، وهو يحتاج إلى الدافعية وإلى الشخصية المتصفة بفعالية الذات والرغبة في المخاطرة، وذلك لأنَّ نتائج أبحاث "لوبارت" و"سترنبرج"أثبتت أنَّ المقيمين للأفكار الجديدة غالباً لا يرحبون بها إذا كانت مخالفة لآرائهم .

ولذلك فقد قامت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥م) بإعداد برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي، والذي تضمن برنامجاً فرعياً لتنمية التوجه نحو التعلم، وقد كان من نتائج تطبيق هذا البرنامج على طلاب في المرحلة الجامعية زيادة مثابرة الطلاب، والاستجابة للنقد، والانجذاب إلى الأنشطة التي فيها تحدٍ معتدل للقدرة. وترى الباحثة أنَّه يمكن إعداد برامج مماثلة وتطبيقها على المراحل التعليمية المختلفة.

الفصل الثـــالـــث

الدراســـات الســـابقــة

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمسح شامل لعددٍ من مراكز البحوث داخل المملكة العربية السعودية (معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، و مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، ومكتبة الملك فهد الوطنية)، وأكاديمية البحث العلمي، و مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، ومعهد البحوث والدراسات التربوية بالقاهرة، ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي، و مركز دي بونو لتعليم التفكير في الأردن؛ وذلك من أجل الحصول على البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها. وقد توفر للباحثة عدد من تلك الدراسات، والتي كان لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأحد متغيرات الدراسة، وقد قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة وفقاً للمحاور التالية:-

أولاً: دراسات تناولت أساليب التفكير، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ثانيا:- دراسات تناولت أساليب التعلم، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ثالثاً:- دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

رابعاً:- دراسات تناولت توجهات الهدف.

خامساً:- دراسات تناولت أساليب التعلم وتوجهات الهدف.

أولا: دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات:

١ – أجرى قاسم(١٩٨٩م) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي، وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية؛ وهي الاتجاهات الوالدية، وتحقيق الذات، وسمات الشخصية، بالإضافة إلى متغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي. وقد تكونت العينة من (٩٠٠) طالب وطالبة من بين المقيدين بالسنوات النهائية، وقبل النهائية بكليات: الطب، والهندسة، والعلوم، والتجارة، والآداب، والحقوق بجامعة عين شمس، وكلية طب الأسنان بجامعة القاهرة. وقد استخدم الباحث مقياس "هاريسون وبرامسون" لأساليب التفكير لدى الشباب، ومقياس "كاتل" لعوامل الشخصية الستة عشر، واختبار التوجه الشخصي، وقياس تحقيق الذات، ومقياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة

الأبناء. وقد كان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات النظرية من الذكور والإناث في عدد من أساليب التفكير، أي اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي.

٢- وقام عجوة (١٩٩٨م) بدراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات(الذكاء العام، القدرات العقلية الأولية، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ)، وذلك في ضوء متغيرات(الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي). وبتطبيق قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجنر(١٩٩١م) النسخة الطويلة (١٠٤) مفردة، ترجمة عجوه وأبو سريع(١٩٩٩م)، و اختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية، ترجمة صالح(١٩٧٨م)، واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات، ترجمة محمد(١٩٨٨م) على عينة مكونة من (٥٠) طالباً، و(٨٢) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها فقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، أنَّه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرات العقلية (اللفظية،و الاستدلالية، والمكانية والعددية)، كما أوضحت النتائج أنَّه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء، مما يدل على أنَّ أساليب التفكير هي تكوين مختلف عن تكوين القدرات العقلية والذكاء. كما أظهرت النتائج أنَّه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ(النمط الأيسر، والنمط الأيمن، النمط المتكامل)، وهذا يوضح أنَّ أساليب التفكير هي نتيجة للتطبيع الاجتماعي وعليه فيمكن تعديلها. وكانت الفروق الدالة بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية لصالح ذوي التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير الحكمى والعالمي.

٣- وأجرى رمضان (٢٠٠١م) دراسة؛ للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء متغيرات(الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر)، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير

لسترنبرج وواجنر(١٩٩١م)النسخة الطويلة المكونة من (١٠٤) مفردة، ترجمة عجوة، و أبو سريع (١٩٩٩م) على عينة تكونت من (٤١٧) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية، وباستخدام المتوسطات الحسابية، و اختبار"ت " وتحليل التباين، واختبار شيفيه، أظهرت النتائج أنَّ أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والأقلي)، كما وجدت فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير العالمي، والداخلي، بينما لم تكن الفروق دالة في أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والتقدمي، والمحافظ، و الهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي). كذلك وجدت اختلافات في أساليب التفكير(المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلي) باختلاف العمر الزمني، أو المستوى الدراسي.

٤- وأجرى برناردو وآخرون (Bernardo, et al.(2002 دراسة هدفت إلى: التعرف على مدى فاعلية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على بيئات غير غربية، والتعرف أيضا على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز الأكاديمي، وقد تم تطبيق النسخة المختصرة من قائمة أساليب التفكير لسترنبرج، و واجنر (١٩٩٢م) على (٤٢٩) طالبا من طلاب جامعتين بالفلبين، تراوحت أعمارهم من (١٦-٢١)عاماً بمتوسط عمري مقداره (١٨) عاماً، كما تم اعتبار متوسط درجات الطلاب مؤشراً على الإنجاز الأكاديمي، وقد كان من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير التشريعي والإنجاز الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطيه بين باقي الأساليب والإنجاز الأكاديمي، وقد كان من نتائج التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير وجود ثلاثة عوامل، العامل الأول: التفكير المتحرر، ويشمل أساليب التفكير(التشريعي، والعالمي، والتقدمي، والفوضوي، والداخلي). والعامل الثاني: التفكير المركب، و يشمل أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي). والعامل الثالث: التفكير

التعاوني، ويشمل أساليب التفكير(الأقلي، والخارجي) وقد تشبع هذا العامل تشبعا سالبا مع أسلوب التفكير الداخلي.

٥- وأجرت أمينة شلبي (٢٠٠٢م) دراسة تحليلية مقارنة هدفت إلى التعرف على بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج، و واجنر (١٩٩١م) النسخة الطويلة (١٠٤) مفردة، ترجمة وإعداد عجوة، وأبي سريع(١٩٩١م)،على عينة تكونت من (٤١٧) من طلبة وطالبات السنة النهائية بالمرحلة الجامعية، وباستخدام تحليل التباين ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج أنَّ متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير، وأنَّ اللغة الانجليزية أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير (الحكمي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والخارجي) كما أنَّ التربية الفنية أكثر التخصصات استخداما للأسلوب(التشريعي، والعالمي، والأقلي) وقد كان الاقتصاد المنزلي أكثر التخصصات استخداما لأساليب التفكير(التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي).

٦- كما أجرى السبيعي (١٤٢٢هـ)دراسة عن أساليب التفكير، وعلاقتها باتخاذ القرار؛ لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جده، وقد تكونت العينة من (١٠٩) من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جده، وقد تم استخدام اختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرون (١٩٨٠م) ترجمه وقننه على البيئة العربية: حبيب (١٩٩٦م)، ومقياس اتخاذ القرار إعداد عبدون (د ت.) وقد أظهرت النتائج أنَّ ترتيب أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي، يليه أسلوب التفكير المثالي، وقد كشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل، وهو البروفيل أحادي البعد: (المثالي، التحليلي)، كما اختلفت العلاقة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير، واتخاذ القرار؛ تبعا لمتغيرات

الدراسة(العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخبرة) كما لم توجد فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار؛ تبعا لاختلاف أساليب التفكير.

٧- وأجرى طاحون (٢٠٠٣م) دراسة عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من: مصر والمملكة العربية السعودية، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي (الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر) وقد تكونت العينة المصرية من (١٩١) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية، وطلاب الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق، و(١٩٧) طالبا وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض، وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير، وهو من إعداد:"هاريسون وبرامسون"، تقنين حبيب (١٩٩٦م) وقد كان من نتائج الدراسة اختلاف أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون عن تلك التي يفضلها السعوديون، ووجود فروق دالة إحصائيا في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير، وهما (التفكير التركيبي، لصالح ذوي التخصصات الأدبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية) بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في باقي أنواع أساليب التفكير، أما بالنسبة للعينة السعودية فلم تكن هناك فروق دالة في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وأساليب التفكير، وقد علل الباحث ذلك بتقارب العمر الزمني بين طلاب الدبلوم وطلاب كلية المعلمين.

٨- وأجرى بالكس وسيكرت (2005) Balkis& Sikertدراسة بهدف معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، و كان عدد المشاركين في هذه الدراسة (٣٦٧)طالباً من الصف الثالث في المرحلة الجامعية وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التفكيرلسترنبرج،و واجنر (١٩٩٢م) ومقاييس بحث التوجيه الذاتي، وأظهرت النتيجة توافقاً تاماً بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية، وهناك اتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة وهو: أنَّ أساليب التفكير

تختلف باختـلاف الجنس (ذكر-أنثى) وكذلك المجـال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الشخص المعين.

٩- وأجرى بارك وآخرون Park, et al. (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب تفكير الطلاب الموهوبين في كوريا، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم ا لعقلي الذاتي يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير، إعداد: سترنبرج وواجنر Sternberg& Wagner(1992) ، وقائمة الموهبة العلمية، إعداد: شيم، وكيم Shim & Kim (2003) على عينة تكونت من (١٧٩) طالباً من مدرستين ثانويتين علميتين، و(١٧٦) من المدارس الثانوية العامة، وباستعمال اختبار(ت) ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي اتضح أنَّ الطلاب الكوريين الموهوبين حصلوا على معدلات أعلى من غير الموهوبين في جميع العوامل، بما فيها الإنجاز العلمي، و القيادة، و الإبداع، و الدافعية، بالإضافة إلى ذلك فضَّل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، التقدمي) بينما فضَّل الطلاب الكوريين غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذي، والأقلي، والمحافظ)، وهكذا أشارت النتائج إلى أنَّه بالإمكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب؛ من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم. وتتشابه هذه النتيجة مع ما وجده يانج، ولين Yang& Lin(2004) من وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين التفكير الابتكاري و أساليب التفكير (المتحرر، والتشريعي، والقضائي، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، و الخارجي) ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التفكير الناقد وأساليب التفكير(الأقلي، والداخلي، والمحافظ، والتنفيذي).

١٠- كما أجرت زهانج Zhang (2006) دراسة هدفت إلى: بحث فائدة القياس العقلي المتمثل في الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب التعلم، بالإضافة إلى قياس الشخصية، والهدف الثاني للدراسة هو: التحقق من صحة ما ذكره"

سترنبرج" من أنَّ نظرية التحكم العقلي الذاتي صالحة للتطبيق على غير الأكاديميين، ولقد كان هناك العديد من الدراسات التي أجريت عن نظرية التحكم العقلي الذاتي في المجال الأكاديمي، بينما كانت هذه الدراسة هي الأولى التي أجريت في المجال غير الأكاديمي؛ حيث طبقت قائمة أساليب التفكير سترنبرج واجنر (١٩٩٢م) وقائمة الخمسة عوامل الشخصية (١٩٩٢م) على والدي (١٩٩) طالبا صينيا في المرحلة الثانوية(١١١ أب، و٨٨ أم)وقد تراوحت أعمارهم بين (٤٠- ٥٩) عاما، وكان مستوى ثقافتهم ٨٤% من حملة الثانوية وأقل، و١٦% من حملة الشهادة الجامعية، و يعملون في ٧١ مهنة؛ ما بين ربة منزل إلى موظفين حكوميين، وقد أثبتت النتائج صلاحية نظرية التحكم العقلي الذاتي للتطبيق على غير الأكاديميين وذلك لتشابه النتائج المتحصل عليها مع الدراسات السابقة على الأكاديميين، كما تحقق صدق قائمة سترنبرج وواجنر Sternberg &Wagner(1992)، كما أنَّه يمكن التنبؤ بأساليب التفكير؛ من خلال بعض الخصائص الشخصية.

١١- وأجرى جريدلي و مارك(2006) Gridley& Mark دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الفنانين المحترفين، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩٢م) على(١٢٨) فناناً محترفاً، وقد كان من نتائج الدراسة أنَّ الفنانين فضلوا أنواعاً من التفكير المتضمنة الاختراع وتطوير أفكاراً جديدة خاصة بهم(أسلوب تشريعي) أكثر من تنفيذ الأفكار(أسلوب تنفيذي) كما أنَّهم فضلوا التغيير(أسلوب تقدمي) أكثر من الثبات(أسلوب محافظ) وبصورة دالة أكثر من أي أسلوب آخر من أساليب التفكير، كما أنَّهم فضلوا رؤية الأهداف بترتيب هرمي عند حل المشكلات.

١٢- وأجرى البيلي Albaili (2006) دراسة هدفت إلى: التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي من إعداد: سترنبرج، و واجنر (١٩٩٢م) (النسخة المختصرة) على عينة من(٢٢٨) طالباً في المرحلة

الجامعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وباستخدام تحليل التباين واختبار شيفيه، أظهرت النتائج أنَّ أساليب تعلم وتفكير خاصة يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والإنجاز للطلاب، وقد حصل الطلاب ذوو الإنجاز المنخفض على معدلات منخفضة انخفاضاً دالاً عن متوسطي ومرتفعي الإنجاز في الأسلوب التنفيذي، و الهرمي، والملكي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطي ومرتفعي الإنجاز في أساليب التفكير التشريعي، الأقلي، والمتحرر، و لم يكن هناك فروق دالة بين المجموعة المتوسطة والمرتفعة الإنجاز في أي من الأساليب.

١٣- وقامت فايقة بدر (٢٠٠٧م) باجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، وقد حددت المتغيرات الشخصية في (الميل إلى المعايير الاجتماعية، والصحة النفسية) وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير، إعداد: "هاريسون وبرامسون"، تقنين: حبيب (١٩٩٦م) ومقياس الصحة النفسية إعداد: القريطي، والشخص (١٩٩٢م)، ومقياس الميل للمعايير الاجتماعية، إعداد: كفافي،على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، بلغت (٥٥) طالبة، وقد كان من نتائج الدراسة احتلال التفكير التحليلي للمرتبة الأولى، يليه أسلوب التفكير المثالي، وسيادة التخطيط البياني (بروفيل) التفكير الأحادي، وكانت أكثر الطالبات تمتعا بالصحة النفسية هن أصحاب التفكير المثالي، كما ارتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلي والواقعي، كما وجدت الباحثة أنَّ التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية، كما أنَّ أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

١٤- وأجرت مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ) دراسة هدفت إلى: التعرف على أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر Sternberg & Wagner ترجمة: عجوه، وأبي سريع (١٩٩٩م) ومقياس الذكاء العاطفي، إعداد: رزق

(٢٠٠١م) على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وباستعمال المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي، اتضح سيادة الأسلوب التشريعي، ووجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير و الذكاء العاطفي وأبعاده، ولم توجد فروق بين الطالبات تبعاً للصف، ووجدت فروق لصالح التخصصات الأدبية في أساليب التفكير(العالمي، والمحافظ، والملكي).

التعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور:

١- الهدف:

هدفت معظم الدراسات إلى بحث العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير ومتغيرات مختلفة شخصية ومعرفية؛ وذلك لأنَّ أساليب التفكير- كما ذكر سترنبرج(1997)Strenberg- تتوسط أشكالا عديدة من الأنشطة، والتي تظهر في كلٍ من المعرفة والشخصية، ونظرا لأنَّ كثيرًا من الدراسات قد طبقت على طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية أو الجامعية فقد توجه الاهتمام إلى بحث أساليب التفكير؛ في ضوء عدد من المتغيرات، كالتحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، ولم يلق متغير العمر نفس الاهتمام رغم أنَّ العمر من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير؛ وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي. أمَّا بالنسبة للمستوى الدراسي فقد تركزت معظم الدراسات على مستوى واحد مثل: طلاب السنة الرابعة، أو السنة الثالثة، أو المستجدون، أو المسجلون في برنامج صيفي، واهتمت القليل من الدراسات بدراسة مستويات مختلفة مثل: دراسة رمضان (٢٠٠١م) ودراسة طاحون(٢٠٠٣م).

وقد تمت دراسة قاسم (١٩٨٩م) و فايقة بدر (٢٠٠٧م) وفقاً لنظرية هاريسون وبرامسون، ويلحظ أنَّ معظم الدراسات العربية في أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي قد بدأت بعد دراسة عجوة (١٩٩٨م) لأساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد اتفقت أمينة شلبي (٢٠٠٢م)، وجودة، وعبد الجليل(٢٠٠٣م)،

ومحمود (٢٠٠٣م)، وكريمان منشار(٢٠٠٤م)، والطيب (٢٠٠٦م) على أنَّ دراسة عجوة (١٩٩٨م) أول دراسة عربية في أساليب التفكير؛ وفقاً لنظرية "سترنبرج" وبالتالي وجهت الانتباه إلى هذه النظرية.

٢- المنهج:

استخدمت غالبية الدراسات المنهج الارتباطي، كما تمت بعض الدراسات المقارنة، مثل دراسة طاحون (٢٠٠٣م) والتي تمت المقارنة فيها بين مجتمعين مختلفين:مصر، والسعودية، ودراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢م) والتي قارنت فيها بين كليات مختلفة في نفس الجامعة.

٣- العينة:

تمت معظم الدراسات على طلاب وطالبات في المرحلة الجامعية، أو المرحلة الثانوية، أو طلاب من الموهوبين، كما تمت دراسة جريدلي ومارك (2006) &Gridly Mark على فنانين محترفين، وزهانج (2006) على والدي طلاب المرحلة الثانوية، كما تمت في بيئات مختلفة، وقد شملت العينات أفرادًا من الجنسين، ما عدا دراسة طاحون (٢٠٠٣م) كانت العينة السعودية من الطلاب فقط، واقتصرت عينة كل من مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ)، و فايقة بدر (٢٠٠٧م) على طالبات فقط.

٤- الأدوات:

تم استخدام مقياس "هاريسون وبرامسون" و"تورانس" كما تم استخدم قائمة أساليب التفكير النسخة المختصرة لقائمة أساليب التفكير، والمكونة من (٦٥) فقرة، والمعدة من قبل سترنبرج ، وواجنر عام (١٩٩٢م) في معظم الدراسات الأجنبية، بينما تم استخدام قائمة أساليب التفكير المكونة من (١٠٤) فقرة، والمعدة من قبل سترنبرج، و واجنر (١٩٩١م) في الدراسات العربية؛ بعد أن قام عجوة ، وأبو سريع بترجمتها عام (١٩٩٩م).

٥- النتائج:

من نتائج ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من دراسات:

أ- اختلاف النتائج فيما يخص ترتيب أساليب التفكير في العينة، فبينما كان التفكير التنفيذي هو الأكثر شيوعا في دراسة رمضان (٢٠٠١م) كان أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر شيوعا في دراسة مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ).

ب- اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص الدراسي، فقد اتفقت دراسة عجوة (١٩٩٨م)، ورمضان (٢٠٠١م)، ومرفت دهلوي (١٤٢٦هـ) في وجود فروق لصالح التخصصات الأدبية في أسلوب التفكير العالمي، بينما اختلفت الدراسات الثلاثة في باقي النتائج فيما يخص التخصص.

جـ - اختلاف نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١م)، ودراسة طاحون (٢٠٠٣م) فيما يخص العمر، فبينما أظهرت دراسة رمضان اختلاف أساليب التفكير باختلاف العمر، لم تتضح هذه العلاقة في دراسة طاحون.

د- أظهرت نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١م) فروقاً في أسلوب التفكير (المحلي، و التقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلي) باختلاف المستوى الدراسي، بينما لم تكن هناك فروق في أساليب التفكير تبعاً للصف في دراسة مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ).

هـ- اتضح تأثير الثقافة على أساليب التفكير في دراسة "طاحون" في اختلاف النتائج بين العينتين السعودية والمصرية.

ثانيا: دراسات تناولت أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات :

١- أجرى محمد (١٩٨٦م) دراسة هدفت إلى بحث أثر تفاعل أسلوب التعلم، وأسلوب التدريس، وسمات المتعلم، ومحتوى التعلم على التحصيل الدراسي، وقد تم تطبيق استبيان أساليب التدريس من إعداد: الباحث ، واستبيان أساليب التعلم إعداد: "إنتوستل" وترجمة: الباحث، ومقياس الدافع للإنجاز إعداد: "قشقوش"، واختبار الذكاء العالي إعداد: "خيري"، على عينة تكونت من

(٥٨٤) طالبا، و(١٦) معلما، وباستخدام التصميم العاملي ٢×٢×٢×٣أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين مجموعة التخصصات الأدبية ومجموعة التخصصات العلمية؛ لصالح مجموعة التخصصات الأدبية، كما اختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف التفاعل بين محتوى التعلم وأسلوب التعلم؛ حيث ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة التخصصات العلمية (أسلوب التعلم العميق) في حين انخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية (الأسلوب السطحي)، وارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة طلاب التخصصات الأدبية (الأسلوب الاستراتيجي في التعلم).

٢- أجرى رمضان (١٩٩٠م) دراسة هدفت إلى: التعرف على أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي، وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، وقد تم تطبيق استبيان أساليب تعلم المعلم، إعداد: الباحث، واستبيان أساليب تعلم المتعلم، إعداد: "عوض الله"، وتعديل: الباحث، ومقياس التريث/ الاندفاع إعداد: "هانم عبد المقصود"، واختبار الذكاء العالي، إعداد: "خيري"، واختبارات تحصيلية من إعداد: الباحث، على عينة من (٥٢٩) طالباً و(١٢) معلما، وباستخدام تحليل التغاير ذي التصميم العاملي ٢×٢×٢ واختبار "نيومان كولز" لم يكن هناك فروق في متوسط درجات طلاب المعلمين ذوي أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي، وبدراسة التفاعل بين أسلوب تعلم المعلم (عميق- سطحي)، وأسلوب تعلم الطالب (عميق- سطحي) كانت أكثر المجموعات تفوقاً في مستوى التطبيق مجموعة أسلوب تعلم معلم سطحي وأسلوب تعلم طالب عميق، وأسلوب تعلم معلم عميق وأسلوب تعلم طالب عميق.

٣- وأجرى محمد (٢٠٠٠م) دراسة عن أساليب التعلم، وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد دوف (١٩٩٧م) ترجمة وتقنين: الباحث، ومقياس الحاجة للتقويم من

إعداد: جارفيز وبيتي (١٩٩٦م) ترجمة وتقنين الباحث على عينة مكونة من (١٣٦) طالبا بالفرقة الثالثة بكلية التربية بالعريش، وباستعمال اختبار (ت) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي وطلبة الأدبي في أساليب التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي وطلبة الأدبي في الحاجة إلى التقويم، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات العلمي وطالبات الأدبي في أساليب التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي وطالبات العلمي في الحاجة للتقويم.

٤- وأجرى أبو هاشم (٢٠٠٠م) دراسة عن أساليب التعلم؛ في ضوء نموذجي "كولب" و"انتوستل" لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت العينة من (٢٩٧) طالبا من الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وقد تم تطبيق استبيان أساليب التعلم من إعداد: كولب (١٩٨٥م) ترجمة: الباحث، واستبيان أساليب التعلم من إعداد: "انتوستل" وترجمة: عوض الله (١٩٩٨م) وقد تم استخدام معاملات الارتباط و التحليل العاملي لعمليات التعلم؛ الذي جاء مطابقا للتصور النظري الذي وضعه "كولب" في أن هذه العمليات تتشبع على عامل واحد ثنائي القطب (الخبرة المحسوسة في مقابل المفاهيم المجردة) و(الملاحظة التأملية في مقابل التجريب الفعال) وقد أضافت النتائج عاملا آخر وهو (التجريب الفعال في مقابل المفاهيم المجردة)

٥- وقام حبشي (٢٠٠١م) بإجراء دراسة بهدف التعرف على تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا لأساليب التعلم؛ في ضوء نموذج التعلم التجريبي "الكولب"، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم، إعداد: كولب (١٩٨٥م)واستفتاء المداخل إلى الاستذكار، إعداد: جبس (١٩٩٠م) على (٢٢٢) طالبا من طلاب الدبلوم الخاص والعام والمهني؛ من الذكور والإناث، وباستخدام المتوسط والانحراف المعياري والأوزان النسبية أظهرت النتائج تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي،والدبلوم العام لأسلوب التعلم التمثيلي، والدبلوم المهني لبعد التصور العقلي المجرد،

وباستخدام اختبار(ت) اتضح عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال، وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الدبلوم الخاص، والدبلوم العام والدبلوم المهني في أبعاد التعلم الخبرة الحسية،و الملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في بعد التجريب النشط.

٦- وأجرى برور وآخرون (2001) .Brower, et al دراسة هدفت إلى تقرير ما إذا كان هناك أسلوب تعلم سائد عند طلاب التربية البدنية في المرحلة الجامعية، وعلاقته بالنجاح في القبول في برامج بالجامعة، وقد طبقت قائمة "كولب" لأساليب التعلم على (٤٠) طالبا (٢١) طالب و(١٩) طالبة، وباستعمال مربع كاي واختبار"مان وتني" لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين التوزيع الملاحظ والمتوقع، كما لم تكن هناك فروقا دالة بين توزيعات أساليب التعلم للطلاب الناجحين وغير الناجحين، ولم يكن هناك أسلوب تعلم سائد بين الطلاب، كما لم يكن هناك أسلوب تعلم يقود إلى النجاح في القبول في برامج محددة بالجامعة.

٧- وأجرت زينب بدوي (٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية، وقد كانت العينة مكونة من جميع طلاب وطالبات الفرقة الثالثة في التخصصات الأدبية، والعلمية، ورياض الأطفال، وعددهم (٤٣٢) طالباً، وقد طبقت الباحثة مقياس التوجهات الدافعية؛ من إعدادها، واستبانه" كولب" لأساليب التعلم (١٩٨٥م) ترجمة وإعداد: الباحثة، وقائمة الذكاءات المتعددة، من إعداد: "ثيرستون" (١٩٨٨م) ترجمة وإعداد: الباحثة، وباستعمال تحليل التباين متعدد المتغيرات و تحليل التباين واختبار شيفيه والتحليل العاملي التوكيدي أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة (علمي، أدبي، رياض أطفال) في استخدام أساليب التعلم (الحسي والتجريبي، والتأملي، والتجريدي) ما عدا طلاب التخصصات الأدبية كانوا أكثر اعتمادا على الأسلوب الحسي والتجريدي في

التعلم من طلاب رياض الأطفال، كما لم يتضح وجود فروق بين الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية في أساليب التعلم (الحسي، والتجريدي، والتأملي، والتجريبي).

٨- وأجرى نوفين وآخرون Novin, et al. (2003) دراسة بحثت في أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية لتخصصات المحاسبة، والإدارة والتسويق والأعمال العامة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم من إعداد: "كولب" على عينة تكونت من(٢٧٤) طالبا، منهم(٩٩) طالبا و(١٧٥) طالبة، وباستعمال المتوسطات والنسب المئوية اتضح أنَّه بالرغم من ظهور أساليب التعلم الأربعة إلا أنَّ أسلوبي التعلم التقاربي والتمثيلي هما الأسلوبان المفضلان لدى غالبية العينة؛ فقد كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى تخصص المحاسبة هو الأسلوب التقاربي يليه في التفضيل الأسلوب التمثيلي، بينما كانت أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثيلي يليه الأسلوب التقاربي.

٩- وأجرى هيلي وآخرون Healy, et al.(2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الاختلافات التي توجد بين الأساليب المختلفة لتعلم الطلاب، وعما إذا كان هناك أسلوب تعلم معين سائد بين طلاب الجغرافيا، وهل يختلف هذا الأسلوب فيما بين طلاب البلد الواحد، أو فيما بين طلاب البلدان المختلفة، وكان المشاركون في هذه الدراسة (٩٠٠) طالب من طلاب الجغرافيا من(١٢) جامعة مختلفة، من أستراليا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة؛ حيث طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم "لكولب" وتم في هذه الدراسة تقديم مقترحات للأقسام المختلفة في الجامعات، بأن تسعى إلى الاهتمام بجعل المتعلمين يتميزون بقدرات عالية للتعلم، بدلاً من العمل على ملاءمة طريقة تدريس الطلاب مع أساليب التعلم السائدة.

١٠- وأجرى وانج وآخرون Wang, et al.(2006).دراسة هدفت إلى التعرف على آثار التقويم البنائي وأسلوب التعلم على أداء الطلاب في برنامج تعليمي مقدم

من خلال موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث شبه التجريبي، وقد كان عدد المشاركين في هذه الدراسة (٤٥٥) طالباً من طلاب الصف السابع الذين، تم اختيارهم من (١٢) فصلاً من المدارس الثانوية في تايوان، و طُور البرنامج التعليمي على الشبكة المعلوماتية، وسمي برنامج بايوكال (Biocal) وهو برنامج يشتمل على ثلاث إستراتيجيات للتقويم البنائي، كما تم تصميم خطط إستراتيجية أخرى للتقويم البنائي للنمط العادي، وقد استخدمت قائمة أساليب التعلم" لكولب" لتحديد أساليب التعلم التي يستخدمها أفراد العينة، ثم قُسم الطلاب عشوائياً على ثلاث مجموعات، ومن ثم درست كل مجموعة المقررات عن طريق الشبكة العنكبوتية؛ مستخدمين أحد إستراتيجيات التقويم البنائي؛ كما تم إجراء اختبارات قبلية واختبارات بعدية للطلاب، وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه اتضح أنَّ أسلوب التعلم وإستراتيجية التقويم البنائي كلاهما من العوامل الأساسية التي تؤثر في أداء أو تحصيل الطالب في بيئة تعلم الشبكة العنكبوتية، ولكن لم يكن هناك أي تفاعل بين أسلوب التعلم وإستراتيجية التقويم البنائي، ومن خلال المقارنات البعدية وجد أنَّ الطلاب ذوي أسلوب التعلم التباعدي هم الأفضل تحصيلاً، يليهم طلاب أسلوب التعلم التمثيلي، يليهم طلاب أسلوب التعلم التكيفي، وأخيراً طلاب أسلوب التعلم التقاربي.

١١- كما أجرى ادسونلوي وآخرون Adesunloye, et al. (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة بين الأطباء المقيميمن وأعضاء الكلية المسجلين في برنامج طبي داخلي، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم إعداد: "كولب" (النسخة ٣) على (٤٢) من الأطباء والدارسين، وقد أظهرت النتائج أنَّ الأسلوب التمثيلي هو الأسلوب السائد بين٤٢% من الأطباء المقيمين، و٥٠% بين الدارسين، ولم تكن هناك علاقات دالة بين العمر، والجنس وبين أساليب التعلم، وقد أوصى الباحث بضرورة فهم أساليب التعلم للدارسين؛ لأنَّ

ذلك قد يسهل إيجاد علاقة تربوية بين المقيمين والدارسين، مما يحسن الأداء الأكاديمي للأطباء المقيمين.

التعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور:

١- الهدف :

هدفت بعض الدراسات إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ومتغيرات شخصية ومعرفية، مثل: الذكاءات المتعددة، والذكاء الانفعالي، والتوجهات الدافعية، وكما ذكر سترنبرج (Sternberg(1997 أنَّ الأساليب المتمركزة حول النشاط تركز على فكرة أنَّ الأساليب تتوسط أشكالاً متعددة من الأنشطة، والتي تظهر في كلٍ من المعرفة والشخصية، ومن أهم الأعمال في هذه الفئة أعمال "كولب"، و" بيجز"، و"انتوستل"، كما اهتمت الدراسات بالفروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص، بينما لم يحظ العمر والمستوى الدراسي بنفس الاهتمام، وقد هدفت بعض الدراسات إلى الاهتمام بأساليب التعلم في مادة واحدة مثل: دراسة برور وآخرون (Brower, et al.(2001 لطلاب التربية البدنية، وهيلي وآخرون(Healey, et al.(2005. لطلاب الجغرافيا،و يلحظ أنَّ أول الدراسات العربية كانت دراسة محمد (١٩٨٦م)، وقد اتفق رمضان (١٩٩٠م)، و غنيم (١٩٩٢م) وأبو العلا (١٩٩٣م) وهويدا أبو غنية (١٩٩٤م) على أنَّ دراسة محمد (١٩٨٦م) من الدراسات العربية المهمة في مجال أساليب التعلم؛ حيث هدفت إلى التأصيل النظري لمفهوم أسلوب التعلم.

٢- المنهج:

تعددت المناهج المستخدمة في دراسة أساليب التعلم، كالمنهج الارتباطي، كما كانت دراسة أبي هاشم (٢٠٠٠م) دراسة عاملية، وقارن نوفين وآخرون (Novin, et al.(2003 بين التخصصات المختلفة، واستخدم وانج وآخرون(2006) .Wang, et al المنهج شبه التجريبي.

٣- العينة:

معظم العينات كانت من المرحلة الجامعية، ما عدا دراسة حبشي (٢٠٠١م) كانت على طلاب من مرحلة الدراسات العليا، ودراسة وانج وآخرون(2006) ,Wang et al. على طلاب من المرحلة الثانوية، ودراسة ادسونلوي وآخرون (2008) Adesunloye, et al. كانت على أطباء ودارسي الطب.

٤- الأدوات:

نظراً لأنَّ الباحثة ركزت على أساليب التعلم عند "كولب" لذا فإن معظم الدراسات استخدمت قائمة أساليب التعلم "لكولب" نسخة (١٩٨٥م) وقد قام أبو هاشم (٢٠٠٠م) وحبشي (٢٠٠١م) وزينب بدوي (٢٠٠٢م) بترجمة القائمة، واستخدم ادسونلوي وآخرون (Adesunloye, et al.(2008 النسخة (٣) للقائمة والتي ظهرت عام (٢٠٠٥م) ويلحظ تنوع الأدوات في الدراسات العربية فقد استخدم محمد (١٩٨٦م) استبيان أساليب التعلم إعداد: "إنتوستل" و ترجمته، وقام رمضان (١٩٩٠م) بتعديل ترجمة محمد، واستخدم محمد (٢٠٠٠م) مقياس أساليب التعلم ،إعداد: "دوف". بينما استخدمت كل الدراسات الغربية قائمة أساليب التعلم، إعداد:"كولب"، وهذا يوضح ما ذكره أحمد (٢٠٠٣م) من عدم اهتمام الدراسات العربية بنموذج التعلم التجريبي "لكولب."

٥- النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص أساليب التعلم الشائعة لدى الطلاب، فبينما اتفقت نتائج دراسة حبشي (٢٠٠١م) و نوفين وآخرون (Novin, et al. (2003، على أنَّ أكثر الأساليب الشائعة هي الأسلوب (التمثيلي، والتقاربي) إلا أنَّه لم يكن هناك أسلوب تعلم أكثر شيوعا في دراسة برور وآخرون (Brower, et al.(2001 ، وشاع الأسلوب التمثيلي في دراسة ادسونلوي وآخرون(Adesunloye, et al. (2008 وقد يدل ارتباط التفكير التباعدي في دراسة وانج وآخرون (Wang, et al. (2006 بالتحصيل المرتفع على تأثير البيئة التي تشجع على الإبداع.

ثالثا: دراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم:

١- في أسبانيا أجرى كانو و هويت (Cano& Hewitte(2000دراسة هدفت إلى تحليل العلاقات المتبادلة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم، إعداد: كولب(١٩٨٥م)، وقائمة أساليب التفكير، إعداد سترنبرج و واجنر (١٩٩١م) على عينة تكونت من (٢١٠) طالبا من دارسي علم النفس بالفرقة الأولى بالجامعة، وباستعمال تحليل الإنحدار ومعاملات الإرتباط وجد أنَّه توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، الخارجي) والملاحظة التأملية،وتوجد علاقات منخفضة بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، المتحرر، المحافظ) وأساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريب الفعال، التصور العقلي المجرد)كما ارتبط تحصيل الطلاب بأساليب التفكير والتعلم (الداخلي، التنفيذي، الخبرة الحسية)، أي أنَّ الطلاب الذين أسلوبهم في التفكير (الداخلي، و التنفيذي) وأسلوبهم في التعلم الخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات، كما أنَّه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب تفكيرهم.

٢- أجرى محمود (٢٠٠٣م(أ)) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير "لسترنبرج" لدى طلاب كلية التربية بقنا، وعلاقتها بأساليب التعلم "لبيجز" وبعض خصائص الشخصية، وعلاقة النوع والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير النسخة المختصرة (٦٥) مفردة، إعداد سترنبرج وواجنر (١٩٩٢م) ترجمة وتقنين: محمود، والطيب (٢٠٠٣م) واستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين إعداد "بيجز وآخرون"، ترجمة وتقنين: الباحث، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، إعداد: "بيوتشانان"، وترجمة وتقنين: الباحث، على عينة تكونت من (١٧٦) طالبا وطالبة من طلاب الأقسام العلمية والأدبية من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تباين الطلاب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب تفضيلا هي الهرمي والخارجي و الأقلي، كما وجدت

علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير "لسترنبرج" وأساليب التعلم "لبيجز"؛ مما يدل على وجود علاقات متداخلة بينهما، كما ثبت عدم تمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير، ووجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير وخصائص الشخصية، كما خلصت الدراسة إلى تميز الإناث عن الذكور بأساليب التفكير(التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي) بينما تميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التخصص الأكاديمي(علمي، أدبي) وأساليب التفكير(المحلي، والهرمي).

٣- وأجرت كريمان منشار(٢٠٠٤م) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير، و أساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير، ومدى مساهمتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد قامت بتطبيق قائمة أساليب التفكير من إعداد: سترنبرج و واجنر(1991)Sternberg & Wagner و استبيان عمليات الدراسة، إعداد: "بيجز" و ترجمة: أبي سريع و آخرون (١٩٩٥م) و مقياس أنماط التعلم و التفكير، أعداد: "تورانس و آخرون،" ترجمة: صلاح مراد (١٩٨٨م) على عينة تكونت من (٣٢٣) طالبا (٧٢ ذكوراً،٢٥١إناثاً) وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين والتحليل العاملي أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير الكلي، والملكي، كما وجدت معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، و الفوضوي، والداخلي، والخارجي، كما كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ توجه طلاب الجامعة بالدرجة الأولى ينصب على التحصيل، بمعنى آخر التركيز على الامتحانات فقط و كيفية النجاح فيها.

٤- وأجرى جودي(2006) Judi دراسة ركزت على بحث العلاقة المشتركة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وقد تكونت العينة من(٨١٠) طالبا نيجريا من جامعتي البحرية العسكرية و جامعة إدارة الأعمال، وقد تم تطبيق قائمة من عشرة أساليب للتفكير على أساس نظرية "سترنبرج" في التحكم العقلي الذاتي،وقائمة أساليب ومهارات الدراسة للطلاب "الانتوستل" وقد أظهرت النتائج أنَّ المشاركين الذين سجلوا درجات عالية في (أسلوب التفكير التقدمي) سجلوا درجات عالية أيضاً في طرق التعلم التي تعتمد على الفهم، وربط الأفكار بالمعرفة السابقة، كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة بين الأسلوب التشريعي وطريقة (التعلم بالفهم) كما أظهرت النتائج استخدام بعض الطلاب لكلٍ من أساليب التفكير المعقدة والبسيطة.

التعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور:

١- الهدف:

هدفت الدراسات إلى معرفة علاقة أساليب التفكير لدى سترنبرج بأساليب التعلم لدى "بيجز" و"انتوستيل" و"كولب"،وكما ذكرسترنبرج (Sternberg(1997 أن نظريات أساليب التعلم تتعامل مع كيف يحب الأفراد أن يتعلموا، وقد تحدث عن نظريتي "كولب" و"دن ودن"، لأنهما استخدمتا في المجال التربوي، ونظرا لأن الدراسة التي درست العلاقة بين أساليب التفكير "لسترنبرج"، وأساليب التعلم "لكولب" قد تمت في أسبانيا فالحاجة ماسة إلى دراسة مماثلة في البيئة العربية، وقد بحث محمود (٢٠٠٣م(أ))علاقة أساليب التفكير والتخصص، كما ظهر من نتائج كريمان منشار(٢٠٠٤م) أنَّ اهتمام طلاب الجامعة ينصب على الامتحانات فقط، و كيفية النجاح فيها؛ بمعنى أنَّ توجههم نحو الدرجة، والأداء، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه.

٢- المنهج:

بحثت الدراسات العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير.

٣- العينة:

تمت الدراسات على عينات من طلاب الجامعة، ولكنها تمت في بيئات مختلفة، ولم تكن هناك دراسة على المستوى المحلي؛ مما يعني افتقار البيئة المحلية لدراسات تبحث في أساليب التفكير وأساليب التعلم.

٤- الأدوات:

تبعاً لاختلاف نماذج أساليب التعلم فقد اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات، ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ دراسة محمود (٢٠٠٣م(أ))هي أول دراسة عربية- في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- تستخدم النسخة المختصرة لقائمة أساليب التفكير؛ حيث قام محمود والطيب بترجمتها وتطبيقها في الدراسة.

٥- النتائج:

أظهرت نتائج دراسة كانو و هيويت(Cano& Hewitte(2000 علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند "كولب"، فأساليب تعلم الطلاب تختلف باختلاف أساليب تفكيرهم،كما أظهرت نتائج دراسة جودي(Judi(2006 أن بعض الطلاب يستخدمون أساليب تفكير بسيطة ومعقدة معا؛ مما يستدعي الدراسات عبر الثقافية للتأكد من النتائج.

رابعا: دراسات تناولت توجهات الهدف:

١- أجرى عمر(١٩٩٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على توجهات أهداف طالبات الجامعة في علاقتها بمستوى الطموح، وعادات الاستذكار، والتحصيل الأكاديمي، وبلغ عدد عينة الدراسة (١١٠) طالبة بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد استخدم الباحث استبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد: كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٥م)، ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، إعداد: جابر و الشيخ(١٩٧٨م)، واستبيان التوجه نحو التعلم/ الدرجة، إعداد: أيسون (١٩٨٦م) ترجمة وتقنين: الباحث. وقد أكدت النتائج وجود فروق دالة

إحصائياً بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع في التوجه نحو التعلم وقريناتهن ذوات المستوى المنخفض؛ في كلٍ من مستوى الطموح، وعادات الاستذكار، والاتجاه نحو العملية التعليمية، والتحصيل الأكاديمي،بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع في التوجه نحو الدرجة وقريناتهن ذوات المستوى المنخفض فيه في كل من مستوى الطموح، وعادات الاستذكار، والاتجاه نحو العملية التعليمية، والتحصيل الأكاديمي.

٢- وأجرت سهير محفوظ (١٩٩٣م) دراسة استطلاعية هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز، وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي، ولقد تألفت العينة من (١٢٩) طالبة بالفرقتين الثانية والثالثة بشعبة العلوم بكلية التربية، جامعة عين شمس، وقد وضعت الباحثة استبيان النزعة إلى طلب العون الأكاديمي، وهو مأخوذ من استبيان النزعات ذات الصلة بالإنجاز وطلب العون لكارانبيك، وناب (١٩٩١م) وأعدت الباحثة استبيان التوجه الدافعي: اندماج المهمة/ الأنا، وقد كان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعات/ المنخفضات في اندماج المهمة في كل من: النزعة إلى طلب العون بخفض طموح الأداء (اختيار عدد أقل من المقررات، ومقررات أسهل)حيث نزعت ذوات المستوى المنخفض من اندماج المهمة أكثر إلى هذه الإستراتيجية، وفي النزعة إلى طلب العون الذاتي (بذل جهد أكبر، تخصيص وقت أكبر للاستذكار) حيث نزعت ذوات المستوى المرتفع من اندماج المهمة أكثر إلى اللجوء لهذه الإستراتيجية. ولم تكن هناك فروق دالة بين المرتفعات/ المنخفضات في اندماج الأنا، في نزعاتهن لطلب العون الأكاديمي. وقد وجدت فروق دالة إحصائيا للتفاعل الثنائي في النزعة إلى طلب العون الذاتي، والرسمي فقط.

٣- وأجرت نادية الحسيني (٢٠٠١م) دراسة بهدف التعرف على علاقة توجهات الهدف بإستراتيجيات التعلم المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، ولقد تكونت العينة من (٢٦١) طالب

من مدرسة المتفوقين بعين شمس القسم الداخلي، ولقد استخدمت الباحثة مقياس توجهات الهدف، إعداد: ميدجلي وآخرون(Midgely, et al. (1998 (توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء- الإقدامي، و توجه هدف الأداء- الإحجامي)، كما استخدمت البعد الرابع توجه هدف تجنب العمل، من إعداد: سكالافيك (١٩٩٧م) ومن ترجمة الباحثة وتقنينها على البيئة المصرية، واستبانه استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي من إعداد: سومونكوجلو، وفيلدرميك(Somuncuoglu& VilderimK(1999 ترجمة وتقنين: الباحثة، وقائمة قلق الاختبار، من إعداد: "سبيلبرجر وآخرون،" وأعدها بالعربية الزهار، بالاشتراك مع هوسفر(١٩٨٥م) وقد كان من نتائج الدراسة أنَّ توجه هدف المهمة تنبأ إيجابيا بالتجهيز السطحي، كما تنبأ توجه هدف الأداء- الإقدامي بالتجهيز السطحي، أما توجه هدف الأداء- الإحجامي وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة بالتجهيز السطحي،كما وجد أنَّ تبني هدف المهمة له وزن أكبر في التنبؤ بالتجهيز العميق مقارنة بإسهام توجه هدف الأداء- الإقدامي، كما كان من نتائج الدراسة أنَّ توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، يليه توجه هدف الأداء- الإقدامي، أما هدف الأداء- الإحجامي، وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمنبئات دالة بإستراتيجيات التعلم وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما تنبأ توجه هدف الأداء الإحجامي إيجابيا بالانفعال.

٤- وفي دراسة مقارنة بين السعوديين والمصريين أجرى حافظ (٢٠٠٣م)دراسة هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز، وناتج الأداء الأكاديمي، و معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري، وهي دراسة تحليلية مقارنة، في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز، وقد استخدم الباحث إستبانه هدف الإنجاز، والتي أعدها اليوت، وتشارش، ترجمة: الباحث، ومقياس استراتيجيات الدراسة المعرفية وما وراء المعرفية ودافعية الدراسة، إعداد: إليوت وآخرون، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٥٢) طالبا من

مستويات عمرية وصفية متمايزة بكلية المعلمين في بيشة، ومن تخصصات مختلفة للطلاب والدارسين، وبلغت العينة المصرية (٣٠٠) طالب وطالبة قبل وبعد التخرج، اختيرت عشوائيا من كلية التربية جامعة عين شمس، و بلغت العينة السعودية الأصغر عمراً (٢٠٦) طالباً قبل التخرج من تخصصات أدبية و علمية بالمستويات من الرابع حتى السابع، تراوحت أعمارهم من (٢٠-٢٤)، وعينة من الدارسين الأكبر عمراً (٤٦) طالبا تراوحت أعمارهم من (٢٥- ٤٥) من نفس المستويات و التخصصات السابقة، وقد أوضحت النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً لكل من أهداف الإنجاز الثلاثة المتمايزة مع متغيرات إستراتيجيات الدراسة المعرفية، وما وراء المعرفية ودافعية الدراسة، ومتغيرات ناتج الأداء الأكاديمي (درجة الاختبار، المعدل التراكمي) لدى العينة المصرية والسعودية، وكانت مساهمة إستراتيجيات التجهيز العميق ودافعية الدراسة ومتغير درجة الامتحان بارزة في التنبؤ الموجب لهدف إقدام، وهدف إتقان، بينما كانت إستراتيجية عدم التنظيم منبئا موجباً عن هدف إحجام-أداء لدى العينة المصرية والسعودية. وأيضاً ساهمت إستراتيجية دافعية الدراسة وإستراتيجية عدم التنظيم في التنبؤ بالمعدل التراكمي، و درجة الامتحان لدى العينة المصرية والسعودية، كما وجدت فروق ناشئة عن متغير التمايز العمري نحو إستراتيجيات الدراسة وأهداف الإنجاز، وناتج الأداء الأكاديمي.

٥- كما أجرى هيسيه (Hsieh(2005 دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات المتداخلة بين توجهات الهدف، ودافعية الإنجاز بعد خبرات الفشل، وقد تكونت العينة من (٧١) طالبا من جامعة تكساس بأوستن، وبالرجوع إلى نظرية توجهات الهدف وفقاً "لاليوت" أكدت النتائج ما توصلت إليه البحوث السابقة في أهمية أهداف التعلم في مواجهة مواقف الفشل؛ مما يؤدي إلى بقاء الدافعية رغم خبرات الفشل.

٦- وقامت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥م) بدراسة تجريبية للتعرف على أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى

الطالـب المعلـم، وقـد تـم تطبيـق اختبـار المـصفوفات المتتابعـة، تقنـين: أبـو حطب(١٩٧٧م) و مقياس التوجه الدافعي الداخلي و التوجه الدافعي الخـارجي، إعداد: الباحثة، و بطاقة تقويم الكفاءة العملية، إعداد: الباحثة، و برنـامج تنمية التوجه الدافعي الداخلي، من إعداد: الباحثة، و يتكون البرنامج من ثلاثـة برامج فرعية، وقد كان من أهداف البرنـامج الفرعي الثـاني: التمييز بين التوجه نحو المهمة / الدرجة، و التمييز بين التوجه نحو التعلم/ الدرجة. وباستخدام إختبار (ت) و تحليـل التبـاين ومعـاملات الإرتبـاط أظهـرت النتـائج وجـود فـروق بـين المجموعة التجريبية و الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن برنـامج تنميـة التوجـه الـدافعي الـداخلي قد أحـدث تغيـرات فـي التوجـه الـدافعي الداخلي لدى العينة التجريبية.

تعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور :

١- الهدف:

هـدفت الدراسـات إلـى التعـرف علـى توجهـات الهـدف و علاقتهـا بالتحـصيل الدراسـي، و مـا يتـصل بـه مـن عـادات استذكار، أو طلـب العون، أو الإسـتراتيجيات المعرفيـة، أو مـا وراء معرفيـة، و تـأثيرات خبـرات الفشل علـى التحـصيل الدراسـي، وإن اختلفت هذه التوجهات فكانت أما ثنائية(التعلم- الدرجة) أو(إندماج المهمـة- الأنـا) أو ثلاثية (توجه الإتقان، توجـه الأداء- إقدام، توجـه الأداء- إحجـام) أو رباعيـة (توجـه هدف المهمة، توجه الأداء- إقدام، توجه الأداء- إحجام، توجه تجنب العمل)

و لم تكن هناك دراسة عن التوجهات وفق التصنيف الربـاعي "لإليوت" رغم توصية حافظ (٢٠٠٣م) بضرورة التحقق من إطار رباعية أهداف الإنجاز فـي البيئـة العربيـة، والمكون من هدف إتقان/ إقدام مقابل هد ف إتقـان/ إحجـام، وأداء/ إتقـان، مقابل أداء/ إحجام، كما كان بحث حافظ (٢٠٠٣م) هو البحث الوحيد الذي بحث في متغير التمـايز العمري، ولم تتناول الدراسات السابقة متغير المستوى الدراسي بالدراسة والبحث.

٢- المنهج:

استخدمت الدراسات المنهج الارتباطي، والمقارن، والمنهج التجريبي.

٣- العينة:

كانت العينات من المرحلة الجامعية، طلبة و طالبات، ما عدا عينة دراسة عمر(١٩٩٤م) كانت من الطالبات فقط، كما كانت العينة السعودية في حافظ (٢٠٠٣م) من الطلاب فقط، وهذا يستدعي قيام دراسات مماثلة على الطالبات.

٤- الأدوات:

ارتبطت أدوات الدراسة بنوعية التوجهات في الدراسة الثنائية و الثلاثية و الرباعية، فقد طبقت" سهير محفوظ" استبيان التوجه الدافعي من إعدادها، بينما كانت الأدوات الأخرى من ترجمة الباحثين، ولم تستخدم أي دراسة مقياس "اليوت.

٥- النتائج:

اتضح من دراسة حافظ (٢٠٠٣م) اختلاف التوجه نحو الأداء/ إحجام باختلاف العمر، و باختلاف الثقافة، وقد تناولت الدراسات في هذا المحور متغيرات لا ترتبط بالدراسة الحالية، وإنَّما تم عرضها لبيان كيفية تطور البحث في مجال توجهات الهدف.

خامسا: دراسات تناولت أساليب التعلم وتوجهات الهدف:

١- قام مرزوق (١٩٩٠م) في المملكة العربية السعودية بإجراء دراسة هدفت إلى مقارنة أساليب التعلم ودافعية الإنجاز؛ لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم، إعداد: الباحث، واختبار دافعية الإنجاز، إعداد لن (١٩٦٩م) على (٩٠) طالبا من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة؛ منهم(٤٥) طالباً من المتفوقين، و(٤٥) من المتأخرين دراسياً، وباستخدام مربع كاي وجد أنَّ بعض أساليب التعلم أكثر استخداماً من قبل المتفوقين، و-أيضاً- بعض الأساليب هي أكثر استخداماً من قبل المتأخرين دراسياً، علماً أنَّ المقصود بأساليب التعلم الطرق التي يستخدمها الطالب في

قاعة المحاضرات، أو عند قيامه بالاستذكار، كما كان من نتائج الدراسة عدم وجود اختلافات في أساليب التعلم نتيجة اختلاف التخصص الدراسي، سواء بالنسبة للمتفوقين أو المتأخرين، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الطلاب المتفوقين، والطلاب المتأخرين دراسياً.

٢- وأجرى احمد (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي؛ لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية"وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالبً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور، بكلية التربية بالمنصورة، وقد استعمل الباحث مقياس توجهات الهدف، من إعداد: روديل وسكراو(١٩٩٤م) وقام الباحث بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية، ومقياس أساليب التعلم، من إعداد: روميرو وتيبير (١٩٩٤) وقام الباحث بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية، وقد كان من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد توجهات الهدف وبين التحصيل الأكاديمي وأبعاد أساليب التعلم، كما كانت الفروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في كل بعد من أبعاد توجهات الهدف(التعلم والدرجة) لصالح المرتفعين في كل بعد من هذه الأبعاد وأيضاً في أبعاد أساليب التعلم، وكان من النتائج أيضاً أنَّه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب بمعلومية درجاتهم في أبعاد توجهات الهدف(التعلم والدرجة) وأبعاد التعلم(العياني، والمجرد، والتأملي، والنشط) وقد كانت المتغيرات (توجه التعلم وأسلوب التعلم النشط وأسلوب التعلم المجرد) هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة.

تعقيب على الدراسات الخاصة بهذا المحور :

١- الهدف:

هدفت دراسة مرزوق (١٩٩٠م) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ودافعية الإنجاز تبعاً لنظرية "ماكليلاند"، والتي تعرف الإنجاز بأنَّه: "الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق"(مرزوق، ١٩٩٠: ٦٠١) بينما نظرية توجهات الهدف تبحث في الدافع وراء التفوق، وهذا يوضح التغير من الاهتمام بالكم إلى الاهتمام بالكيف.

٢- العينة:

العينتان من المرحلة الجامعية، ولكن في دراسة مرزوق كانت العينة من المتفوقين و المتأخرين دراسياً، لارتباط دافعية الإنجاز بالتفوق الدراسي، كما أجريت في بيئتين مختلفتين.

٣- الأدوات:

اختلفت الأدوات باختلاف أهداف الدراستين.

٤- النتائج:

اختلفت النتائج فيما يخص علاقة التخصص بأساليب التعلم ودافعية الإنجاز؛ مما يستدعي المزيد من البحث في هذا المجال.

تعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما أُتيح للباحثة الإطلاع عليه من دراسات سابقة عن أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف والمتغيرات التي دُرست وكانت ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية فإنَّ الباحثة لاحظت الآتي:

١ - تميزت الدراسات السابقة التي أجريت في موضوع أساليب التفكير بانتشارها في كثير من البلاد الغربية وغير الغربية؛ فمثلا دراسة جريجورينكو& سترنبرج (Grigorenko& Sternberg(2000 كانت في أمريكا، و دراسة برناردو وآخرون(Bernardo, et al. (2002 في الفلبين، ودراسة فيرما(2002) Verma في الهند، ودراسة بارك وآخرون(Park, et al. (2005 في كوريا، ودراسة جودي(Judi (2006 في نيجريا، ودراسة البيلي(Albaili(2006 في الإمارات العربية المتحدة، ودراسة مرفت دهلوي(١٤٢٦هـ) في مكة المكرمة

بالمملكة العربية السعودية. وأيضاً الدراسات التي أجريت في مجال أساليب التعلم باستعمال قائمة "كولب" مثل دراسة كانو وهويت (2000) & Cano Hewitte والتي كانت في أسبانيا، وهيلي وآخرون (2005) .Healy, et al في (١٢) جامعة من استراليا، ونيوزلندا، والمملكة المتحدة، وفي مجال توجهات أهداف الإنجاز كانت هناك دراسات في مصر، والمدينة المنورة، وبعض البيئات الغربية، وهذا قد يشجع على الاهتمام بهذه النماذج، والبحث فيها، ومقارنة النتائج؛ لمعرفة أثر الثقافة وللاستفادة من نتائجها في تحسين العملية التربوية.

٢- هدفت معظم الدراسات إلى بحث علاقة أساليب التفكير، أو أساليب التعلم، أو توجهات الهدف بمتغيرات متنوعة معرفية وشخصية، وقد ذكر سترنبرج Sternberg(1997) أنَّ الأساليب قد تكون متمركزة حول المعرفة، أو حول الشخصية، أو حول النشاط.

٣- اهتمت بعض الدراسات السابقة بعلاقة التخصص بالأساليب، بينما أُهمل متغيرا العمر والمستوى الدراسي؛ وذلك لاقتصار بعض الدراسات على فرقة معينة، وأغلب الدراسات قد اختارت الفرقة الثالثة، لأنَّ الطالب في هذه الفرقة يكون قد تكيف مع الدراسة الجامعية؛ مما يساعد على الوثوق في دقة النتائج،وهذا يظهر الحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة؛ للتعرف على أثر هذين المتغيرين خاصة في مجال توجهات الهدف.

٤- توجه الانتباه إلى نظرية التحكم العقلي الذاتي بعد نشر "سترنبرج" لكتابه عن أساليب التفكير عام (١٩٧٧م) وقد ذكر الطيب أنَّ عدد الدراسات حول هذه النظرية بلغ حتى عام ٢٠٠٥م (٥٥) دراسة، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور الكتاب عن ثمانية دراسات أجريت في جامعة ييل Yale الامريكية، حيث يعمل "سترنبرج"، وكذلك توجه الانتباه إلى هذه النظرية في الدراسات العربية بعد دراسة عجوة(١٩٩٨م).

٥- توجه الانتباه إلى أساليب التعلم وفقا لنموذج "كولب" بعد نشره لكتابه التعلم التجريبي: التجربة كأساس للتعلم والتطور عام ١٩٨٤م مما أدى إلى انتشار الدراسات حول هذا النموذج في البيئات الغربية، وقد توجه الانتباه إلى أساليب التعلم في البيئات العربية بعد دراسة محمد(١٩٨٦م) وانتشرت الدراسات حول أساليب التعلم؛ وفقاً لنظريات مختلفة، ولم ينتشر نموذج "كولب" في الدراسات العربية انتشاره في البيئات الغربية، وقد يكون صعوبة الحصول على قائمة "كولب" لأساليب التعلم وعدم تضمين الدراسات العربية للقائمة المترجمة من أسباب عدم انتشار هذا النموذج.

٦- استخدمت معظم الدراسات المنهج الارتباطي إلا أنَّ هناك قلة في الدراسات التجريبية، وشبه التجريبية.

٧- معظم الدراسات تمت على عينات من طلاب وطالبات في المرحلة الجامعية، إلا أنَّ هناك أيضاً عينات من فنانين محترفين، وآباء من مهن ومستويات ثقافية مختلفة، وقد ذكر كولب، وبويايتزس(Kolb& Boyatizis (2001أن نموذجه طبق في مجالات عديدة كالتربية، والإدارة، وعلم الكمبيوتر، وعلم النفس، والطب، والتمريض، والمحاسبة، والقانون؛ ونظراً لارتباط الإنجاز بالتعلم والتفوق لذلك اهتمت الدراسات بالطلاب المتفوقين مثل دراسة مرزوق (١٩٩٠م) و نادية الحسيني (٢٠٠١م).

٨- تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة؛ وفقاً لتعدد النماذج التي تمت دراستها في أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وتوجهات الهدف، وقد تعددت المقاييس المعربة من قبل الباحثين، وقد تم ترجمة قائمة أساليب التفكير من قبل عجوة، وأبو سريع عام (١٩٩٩م)، كما تم ترجمتها من قبل صفاء الأعسر وسامية عثمان عام (٢٠٠٥م) ، كما تم ترجمة قائمة "كولب" لأساليب التعلم من قبل أبي هاشم (٢٠٠٠م)، وزينب بدوي (٢٠٠١م)، وحبشي (٢٠٠١م) وقد كان أبو هاشم هو الوحيد الذي ضمن بحثه هذه القائمة المعربة.

٩- اختلفت نتائج الدراسات السابقة، فبينما شاع الأسلوب التنفيذي في دراسة رمضان (٢٠٠١م) شاع الأسلوب التشريعي في دراسة مرفت دهلوي(١٤٢٦هـ) وقد يكون السبب في هذا الاختلاف اختلاف الثقافات، كما قد يفسر بالتغير السريع في المجتمعات؛ مما يؤدي إلى التغير في أساليب التفكير مجاراة للعصر، كما أنَّ التغيرات في مجال التربية قد تكون من أسباب هذا التغيير، فلم تعد المدارس والجامعات تشجع الطلب ذي التفكير التنفيذي الذي ينفذ ما يطلب منه آليا، بل التشجيع يكون للطالب المبدع، ومن أمثلة أساليب التفكير المرتبطة بالإبداع أسلوب التفكير التشريعي، وما انطبق على أساليب التفكير ينطبق على أساليب التعلم، فرغم أنَّ أسلوبا التعلم التمثيلي، والتقاربي قد كانا الأكثر شيوعا في دراسة حبشي (٢٠٠١م)، ونوفين(2003) Novin إلا أنَّ الاهتمام توجه في دراسة وانج وآخرون(2006) .Wang, et al إلى الإبداع، بدليل أنَّ الطلاب ذوي الأسلوب التباعدي كانوا هم الأفضل تحصيلياً.

١٠- اتفقت معظم الدراسات التي تناولت علاقة التخصص بأساليب التفكير على وجود هذه العلاقة، ولكن اختلفت النتائج، فقد كانت الفروق لصالح التخصصات الأدبية في دراسة عجوة (١٩٩٨م) في الأساليب (الحكمي، والعالمي) وفي دراسة رمضان (٢٠٠١م) في الأساليب(العالمي، والداخلي) وفي دراسة مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ) في الأساليب (العالمي، و المحافظ، و الملكي) بينما لم يكن للتخصص في العينة السعودية في دراسة طاحون (٢٠٠٣م) علاقة بأساليب التفكير، وفقاً "لهاريسون وبرامسون."

١١- أظهرت دراسة رمضان (٢٠٠١م) اختلاف بعض أساليب التفكير(المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلي) باختلاف العمر، وكذلك في دراسة حافظ (٢٠٠٣م) ظهر اختلاف التوجه نحو الأداء - الإحجام باختلاف العمر والثقافة.

و رغم أنَّ الدراسة في أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي "لسترنبرج"في البيئات العربية قد بدأت عام (١٩٩٨م) كما بدأت دراسة أساليب التعلم

في البيئات العربية عام (١٩٨٦م) إلا أنَّه لم تكن هناك دراسات في أساليب التفكير؛ وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي "لسترنبرج" أو أساليب التعلم؛ وفقاً لنموذج "كولب" ، أو توجهات الهدف؛ وفقا "لأليوت" - في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- في المجتمع السعودي ما عدا دراسة مرفت دهلوي (١٤٢٦هـ) عن أساليب التفكير، وعلاقتها بالذكاء العاطفي، ودراسة حافظ (٢٠٠٣م) على عينتين: سعودية ومصرية عن أهداف الإنجاز؛ وفقاً للنموذج الثلاثي، مما يؤكد الحاجة إلى القيام بدراسات في هذا المجال؛ خاصة في ضوء المتغيرات التي كان هناك قلة في الدراسات التي اهتمت بها مثل: التخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

ومن استقراء ما اتيح للباحثة الاطلاع عليه من دراسات سابقة، اتضح قلة الدراسات العربية في موضوع أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وتوجهات الهدف. كما اتضح قلة الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية. وخاصة في المملكة العربية السعودية وعلى وجه الخصوص في مدينة مكة المكرمة، مما يستدعي المزيد من الدراسات في هذه المواضيع الحيوية. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة فروض الدراسة كالتالي:

فروض الدراسة :

١- تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.
٢- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير و أساليب التعلم.
٣- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف.
٤- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم و توجهات الهدف.
٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير؛ تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم؛ تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا في توجهات الهدف؛ تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي .

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والمقارن، وكما ذكر العساف(٢٠٠٣م) أنَّ البحث الارتباطي يقصد به: ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وقد ذكر من ميزات هذا المنهج أنه يمكن بواسطته دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في دراسة واحدة، وهذه ميزة لها أثر كبير في دراسة السلوك الإنساني، حيث إنَّ ذلك السلوك غالبا لا يرتبط بمتغير واحد فقط.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، في جامعة أم القرى؛ بجميع كلياتها متمثلة في: كليات الشريعة والدراسات الإسلامية، والتربية، والعلوم التطبيقية، واللغة العربية وآدابها، والدعوة وأصول الدين، والعلوم الاجتماعية، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والطب، والعلوم الطبية التطبيقية، والصيدلة، و التربية للبنات الأقسام العلمية، و التربية للبنات الأقسام الأدبية، والتربية للبنات الاقتصاد المنزلي، وكلية إعداد المعلمات بمكة.

وقد بلغ عدد طالبات الأقسام العلمية (٤٣٣٦) وعدد طالبات الأقسام الأدبية (١١٥٨٧).

وجدول(٢) يوضح أعداد طالبات مجتمع الدراسة، تبعاً للتخصصات العلمية والأدبية بكليات جامعة أم القرى.

جدول(٢)

أعداد طالبات مجتمع الدراسة، تبعاً للتخصصات العلمية والأدبية.

	الكلية	التخصص	عدد الطالبات	المجوع
التخصصات العلمية	العلوم التطبيقية	الأحياء	٦٦٠	٤٣٣٦
		العلوم الرياضية	٣٦٥	
		الفيزياء	٤٨١	
		الكيمياء	٦٢٦	
		علوم الحاسب الآلي	٣	
	كلية الطب	الطب والجراحة	٤٢٣	
		العلوم الطبية	٦٤	
	الصيدلة	الصيدلة	١٢٣	
	العلوم الطبية التطبيقية	صحة التمريض	٨٦	
		طب المختبرات	٣٢٧	
		علوم صحة المجتمع	١١٤	
	الحاسب الآلي ونظم المعلومات	علوم الحاسب الآلي	٥٢٠	
	التربية للبنات للأقسام العلمية	الأحياء	١٥١	
		الرياضيات	١٢٤	
		الكيمياء	١٢٩	
	إعداد المعلمات بمكة	العلوم والرياضيات	١٤٠	
التخصصات الأدبية	الشريعة والدراسات الإسلامية	التاريخ	٣	١١٥٨٧
		التاريخ والحضارة الإسلامية	١٠٢١	
		الشريعة	٧٢١	
	التربية	التربية الفنية	٢٤٠	
		رياض الأطفال	١٤٦٦	
	اللغة العربية وآدابها	الأدب	٥٣٨	
		البلاغة والنقد	٤٩٩	
		اللغة والنحو والصرف	٥٣٨	
	الدعوة وأصول الدين	الدعوة والثقافة الإسلامية	٤١٩	
		العقيدة	٢٧٩	
		القراءات	٢١٨	
		الكتاب والسنة	٤٨٥	
	العلوم الاجتماعية	الإعلام	٣٦٣	
		الجغرافيا	٤٦٣	
		الخدمة الاجتماعية	٩٤٠	
		اللغة الانجليزية	١٠٤٧	
		المكتبات والمعلومات	١٠٦	
		علم المعلومات	٥١٤	
	التربية للبنات للأقسام الأدبية	الدراسات الإسلامية	٢٤٨	
		اللغة الإنجليزية	١٩٣	
		اللغة العربية	٢٨١	
	التربية للاقتصاد المنزلي	التغذية وعلوم الأطعمة	١٢٩	
		السكن وإدارة المنزل	١٣٢	
		الملابس والنسيج	١٠٧	
	إعداد المعلمات بمكة (الأقسام الأدبية)	القرآن الكريم والدراسات الإسلامية	٢١٦	
		اللغة العربية والعلوم الاجتماعية	٢٧٢	
		رياض الأطفال	١٤٩	
	المجموع			١٥٩٢٣

(المصدر: مركز تقنية المعلومات والدعم الفني)

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من طالبات جامعة أم القرى، بلغ عددها (١٧٦٠) طالبة، منهن (٥٦٣) طالبة من التخصصات العلمية؛ بما يمثل١٣% تقريبا من مجموع طالبات الأقسام العلمية، و(١١٩٧) طالبة من التخصصات الأدبية؛ بما يمثل١٠% من مجموع طالبات الأقسام الأدبية، وقد تراوحت أعمار العينة بين (١٩- ٣٥) ، وقد تراوح المستوى الدراسي للعينة بين المستوى الأول والتاسع، وجدولي(٣) و(٤) يوضح ذلك.

جدول (٣)

توزيع طالبات العينة تبعاً للتخصص.

التخصص		عدد الطالبات	التخصص	عدد الطالبات
الأقسام العلمية	كيمياء	١٠٣	حاسب آلي	٣٣
	رياضيات	١٤٨	العلوم الطبية	٦٢
	الأحياء	١٨٠	طب المختبرات	١٢
	الفيزياء	٢٥		
الأقسام الأدبية	الشريعة	٣٦	الإعلام	١٤
	التربية الفنية	٣	الجغرافيا	٢٤
	رياض أطفال	١٧٩	الخدمة الاجتماعية	٤٣
	الأدب	٦٨	اللغة الانجليزية	٩٤
	البلاغة والنقد	٥٦	علم المعلومات	٢٩
	اللغة والنحو والصرف	٢٣	السكن وإدارة المنزل	١٣٣
	اللغة العربية	٨٢	الملابس والنسيج	١١٦
	الدعوة والثقافة الإسلامية	٢٤	الدراسات الإسلامية	١٤٨
			الكتاب والسنة	٣٠
	العقيدة	١٥	الاقتصاد المنزلي	٢٧
	القراءات	٦	التاريخ	٤٧

جدول(٤)

توزيع أفراد العينة تبعاً للعمر والمستوى الدراسي.

العمر	عدد الطالبات	المستوى الدراسي	عدد الطالبات
١٩- ٢٠	٦٢٥	١-٣	٦٢٧
٢١-٢٢	٧٣٧	٤-٦	٦٠٠
٢٣ فأكثر	٣٩٨	٧ فأكثر	٥٣٣

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة لقياس متغيرات دراستها الأدوات التالية:

١- قائمة أساليب التفكير، إعداد: سترنبرج، واجنر(Sternberg & Wagner(1991 ترجمة: الباحثة.

٢- مقياس أساليب التعلم، إعداد: الباحثة.

٣- مقياس توجهات أهداف الإنجاز، إعداد: رشوان(٢٠٠٥م).

قائمة أساليب التفكير:

أعد هذه القائمة سترنبرج وواجنر(1991م)Sternberg& Wagner ، و تتكون من (١٠٤) فقرة، تقيس ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير، ويتم قياس كل أسلوب من خلال ثماني فقرات؛ موزعة عشوائيا داخل القائمة، ويعطى كل أسلوب درجة من خلال جمع درجات فقراته، وتتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت من سبعة مستويات؛ حيث تعطى الخانة الأولى (لا تنطبق عليَّ تماماً) الدرجة(١)، وتعطى الدرجة (٧) للخانة السابعة(تنطبق عليَّ تماماً).

الصدق:

ذكر سترنبرج(Sternberg(1997 أنَّ طرق القياس المتنوعة قد أظهرت خصائص سيكومترية جيدة لقائمة أساليب التفكير، ومن هذه الخصائص صدق الاتساق الداخلي أي أنَّ جميع المفردات في المقياس تقيس حقاً نفس المكون النفسي. كما أنَّ التحليلات العاملية أيدت وجود خمس عوامل. ولكنه لم يدعم ذلك بجداول توضح القيم المتحصل عليها. كما ذكر عجوه، وأبو سريع (١٩٩٩م)أنَّ معدا القائمة في صورتها الأجنبية قاما بالتحقق من صدقها من خلال طريقة الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقاييس الفرعية، وذلك على خمس عينات مختلفة هي: تلاميذ في الصفين: السابع والثامن، والتاسع والعاشر، والحادي عشر والثاني عشر، وطلاب من الجامعة، وأناس عاديون، وقد

كشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية. ولم تستطع الباحثة الحصول على جداول توضح صدق المقياس.

الثبات:

ذكر عجوه، وأبو سريع (١٩٩٩م) أنَّ معدا القائمة قاما بحساب معامل ألفا للتأكد من ثبات الاختبارات الفرعية؛ بعد تطبيق القائمة على الخمس عينات التي استخدمت في حساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة، وقد تراوحت القيم بين(٠,٣٥)- (٠,٨٨) كما هي موضحة في جدول (٥).

جدول(٥)

معامل ألفا للاختبارات الفرعية لقائمة أساليب التفكير.

الصف / الأسلوب	الصف ٧-٨	الصف ٩- ١٠	الصف ١١- ١٢	طلاب الجامعة	أناس عاديون
التشريعي	٠,٦٨	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٠
التنفيذي	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٨٢
الحكمي	٠,٥٢	٠,٦٤	٠,٦٤	٠,٧٢	٠,٨٦
الملكي	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٤٣	٠,٤٢	٠,٥٨
الهرمي	٠,٧٠	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٨٠	٠,٨٢
الأقلي	٠,٧٥	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨١	٠,٨٨
الفوضوي	٠,٦١	٠,٥١	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٦٢
العالمي	٠,٥٢	٠,٥٤	٠,٥٣	٠,٧٨	٠,٦٩
المحلي	٠,٥١	٠,٤٣	٠,٥٥	٠,٥٤	٠,٦٣
التقدمي	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٧٨	٠,٨٧	٠,٨٨
المحافظ	٠,٧٤	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٨١
الخارجي	٠,٦٨	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٨٨	٠,٨٦
الداخلي	٠,٥٨	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٧٧	٠,٨٢

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة القائمة، وتعديل مقاييس التقدير؛ لتصبح خمسة بدائل، بدلا من سبعة؛ حيث تعطى الخانة الأولى تنطبق عليَّ تماماً الدرجة (٥) وتعطى الدرجة(١) للإجابة على الخانة الخامسة لا تنطبق عليَّ تماماً، وجدول (٦) يوضح توزيع عبارات القائمة على أساليب التفكير الثلاثة عشر.

جدول(٦)

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية.

الأسلوب	العبارات	الأسلوب	العبارات
التشريعي	٤- ١٢- ٢١- ٣٢- ٥٩- ٦٥- ٧٢- ٨٦	العالمي(الكلي)	١١- ١٤- ٣٩- ٦٣- ٦٨- ٧٨- ٨٥- ١٠٠
التنفيذي	٥- ١٥- ٢٢- ٢٤- ٥٨- ٦٢- ٦٩- ٧٤	المحلي	٢- ١٣- ١٦- ٤٤- ٤٩- ٣٠- ٧٦- ١٠١
الحكمي	١- ٩- ٣٨- ٤١- ٤٨- ٧٣- ٨٩- ٩٦	التقدمي	٣- ١٩- ٢٥- ٨٠- ٨٨- ٩١- ٩٧- ١٠٣
الملكي	٦- ٢٣- ٣٧- ٤٧- ٧٥- ٨٧- ٩٢- ٩٩	المحافظ	٢٨- ٢٧- ٤٥- ٥١- ٥٣- ٥٥- ٦٦- ٧٩
الهرمي	١٠- ٢٦- ٣١- ٤٠- ٥٠- ٥٧- ٦٠- ٩٥	الخارجي	٧- ٣٥- ٣٦- ٦١- ٧١- ٧٧- ٨٢- ٨٤
الأقلي	٨- ١٨- ٤٦- ٥٢- ٥٤- ٥٦- ٩٠- ٩٨	الداخلي	١٧- ٢٠- ٣٣- ٤٣- ٨١- ٦٧- ٩٣- ١٠٢
الفوضوي	٢٩- ٣٤- ٤٢- ٦٤- ٧٠- ٨٣- ٩٤- ١٠٤		

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من طالبات جامعة أم القرى مكونة من (٣٧١) طالبة منهن (١٤٤) طالبة من الأقسام العلمية، و(٢٢٧) طالبة من الأقسام الأدبية، وبلغ متوسط أعمارهن (٢١) عاماً، كي يتم تقدير مؤشرات صدق وثبات أدوات الدراسة.

الصدق:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتائج كلها كما هي موضحة في

الجدول (٧) دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا دليل على صدق القائمة بطريقة الاتساق الداخلي.

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأساليب التفكير.

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		الملكي		الهرمي		الأقلي		الفوضوي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٤	٠,٥٣٢	٥	٠,٥٤٤	١	٠,٣٢٧	٦	٠,٤٥٤	١٠	٠,٥٨٨	٨	٠,٥٦٦	٢٩	٠,٥٤٧
١٢	٠,٥٠٧	١٥	٠,٦١٣	٩	٠,٤٥٦	٢٣	٠,٣٩٥	٢٦	٠,٦٥٩	١٨	٠,٥٨٥	٣٤	٠,٥٣٧
٢١	٠,٥٦٧	٢٢	٠,٤٤٩	٣٨	٠,٤٦٣	٣٧	٠,٤٤٢	٣١	٠,٦٤٣	٤٦	٠,٦٣٠	٤٢	٠,٤٩٦
٣٢	٠,٥٤٨	٢٤	٠,٦١٤	٤١	٠,٥٥١	٤٧	٠,٤٣١	٤٠	٠,٤٦٤	٥٢	٠,٦١١	٦٤	٠,٤٧٩
٥٩	٠,٦٣٥	٥٨	٠,٦٢٦	٤٨	٠,٥٤٣	٧٥	٠,٤٨٦	٥٠	٠,٣٩٥	٥٤	٠,٧١٤	٧٠	٠,٥١٨
٦٥	٠,٤٧٤	٦٢	٠,٥٨٦	٧٣	٠,٦١٨	٨٧	٠,٤١٥	٥٧	٠,٥٧٨	٥٦	٠,٥٢٧	٨٣	٠,٤٨٤
٧٢	٠,٥٠٩	٦٩	٠,٦٦٧	٨٩	٠,٦١٤	٩٢	٠,٤٩٠	٦٠	٠,٥٩٩	٩٠	٠,٦٩٩	٩٤	٠٣٧٧
٨٢	٠,٢٣٦	٧٦	٠,٤٩٣	٩٦	٠,٦٠٤	٩٩	٠,٤٣٧	٩٥	٠,٦٥٢	٩٨	٠,٦٦٢	١٠٤	٠,٢٤٣
العالمي		المحلي		التقدمي		المحافظ		الخارجي		الداخلي			
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط		
١١	٠,٤٦٩	٢	٠,٤٩٢	٣	٠,٥٨٥	٢٧	٠,٥٧٥	٧	٠،٤٢٦	١٧	٠,٥٣٢		
١٤	٠,٤٤٦	١٣	٠,٥٠٧	١٩	٠,٧١٥	٢٨	٠,٥٩٨	٣٥	٠,٤٣٧	٢٠	٠,٥٠٣		
٣٩	٠,٥٧٠	١٦	٠,٤٥٥	٢٥	٠,٦٧٩	٤٥	٠,٦١٦	٣٦	٠,٤٨٠	٣٣	٠,٤٣٥		
٦٣	٠,٣٤٧	٤٤	٠,٥٠٩	٨٠	٠,٦٠٨	٥١	٠,٥٩٢	٦١	٠,٧٠٧	٤٣	٠,٣٤٧		
٦٨	٠,٥٣٤	٤٩	٠,٤٩٠	٨٨	٠,٥٠٥	٥٣	٠,٦٣٨	٧١	٠,٦٦٥	٨١	٠,٥٤١		
٧٨	٠,٧٢٩	٣٠	٠,٤٤٦	٩١	٠,٧٤٥	٥٥	٠,٥٠٤	٧٧	٠,٦٦٥	٦٧	٠,٤٧٧		
٨٥	٠,٦٨٠	٧٦	٠,٤٧١	٩٧	٠,٧٣٥	٦٦	٠,٥٦٧	٨٢	٠,٧٤٧	٩٣	٠,٦٨٨		
١٠٠	٠,٣٣٣	١٠١	٠,٥٠٢	١٠٣	٠,٦٠٢	٧٩	٠,٣٦٠	٤٨	٠,٥٠٨	١٠٢	٠,٦٩٦		

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى٠,٠١

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأساليب التفكير فكانت النتائج كلها كما هي موضحة في جدول(٨) دالة عند مستوى(٠,٠١)، ما عدا العلاقة بين أسلوب التفكير الأقلي والداخلي (-٠,٠١٥) حيث كانت العلاقة سالبة، ولكنها غير دالة، كذلك العلاقة بين أسلوب التفكير التقدمي والمحافظ (٠,٠٠٤)غير دالة، وقد كانت العلاقة

بين أسلوب التفكير الخارجي، والداخلي (-٠,١٧٢)وهي نتيجة منطقية؛ لاختلاف خصائص أسلوبي التفكير.

جدول(٨)
مصفوفة الارتباط البينية لأساليب التفكير

التسلسل	أساليب التفكير	التنفيذي	الحكمي	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	العالمي	المحلي	التقدمي	المحافظ	الخارجي	الداخلي
١	التشريعي	٠,٣٨٦	٠,٥٠٤	٠,٢٨١	٠,٥١٥	٠,١٩٢	٠,٣٦٥	٠,٢٦٦	٠,٣٥٥	٠,٦٣٨	٠,١٤٧	٠,٢٧٢	٠,٤٧٠
٢	التنفيذي		٠,٤١٨	٠,٣٩٨	٠,٥٢٩	٠,٢٦٠	٠,٣٨٩	٠,٣٥٣	٠,٤٢٤	٠,٣٥٣	٠,١٥٥	٠,٢٢٤	٠,٢٦٢
٣	الحكمي			٠,٢١١	٠,٥٣١	٠,٣٢٨	٠,٣٨٧	٠,٢٥٨	٠,٤٩٥	٠,٦٤٩	٠,٢٠٤	٠,٣٥٩	٠,٣٧٢
٤	الملكي				٠,٣٠٢	٠,٢٥٥	٠,٣٥٦	٠,٤٢٨	٠,٢٢٥	٠,٢٢٨	٠,٣٨٨	٠,١٥٨	٠,٣٠٢
٥	الهرمي					٠،٢٣٨	٠,٣٦٩	٠,٢٥٥	٠,٣٧٠	٠,٥٠٢	٠,٢٦٣	٠,٢٥٣	٠,٣٧٤
٦	الأقلي						٠,٣٧٥	٠,٢٨٣	٠,٢٢٨	٠,٢٨٣	٠,٢٥٥	٠,٥٣٨	٠,٠١٥*-
٧	الفوضوي							٠,٣٦٥	٠,٣٥٥	٠,٢٥٧	٠,٢٨٠	٠,٣٤٣	٠,٣١٩
٨	العالمي								٠,٢١٠	٠,١٩٧	٠,٤٣٢	٠,٢٥٦	٠,٢٠٤
٩	المحلي									٠,٣٧٩	٠,٢٩٧	٠,١٥٠	٠,٣٨٣
١٠	التقدمي										*٠,٠٠٤	٠,٣٠٢	٠,٣٧٧
١١	المحافظ											٠,١٤٣	٠,١٥٦
١٢	الخارجي												٠,١٧٢

***معامل الارتباط غير دال وباقي معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ٠,٠١**

الثبات:

تم حساب ثبات قائمة أساليب التفكير عن طريق:

أ- معامل الفا كرونباخ.

ب- التجزئة النصفية.

ويوضح جدول (٩)معامل الثبات للمقاييس الفرعية، والمجموع الكلي.

جدول (٩)
معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لقائمة أساليب التفكيرباستخدام(ألفا والتجزئة النصفية).

التسلسل	أسلوب التفكير	معامل الفا	سبيرمان-براون	جتمان
١	التشريعي	٠,٩٧٠٩	٠,٥٩٣١	٠,٥٩٣٠
٢	التنفيذي	٠,٧٠٨٠	٠,٦٨٥٢	٠,٦٨٥٢
٣	الحكمي	٠,٦١٥٦	٠,٥٣٠٦	٠,٥٢١٠
٤	الملكي	٠,٤٠١٧	٠,٤٣١٩	٠,٤٣٠٨
٥	الهرمي	٠,٦٩٩٩	٠,٧٢٦١	٠,٧٢٥١
٦	الاقلي	٠,٧٧٥٩	٠,٧٦٩٧	٠,٧٦٩٧
٧	الفوضوي	٠,٥١٢٤	٠,٥٠٤١	٠,٥٠٣٤
٨	العالمي	٠,٦٠٨٤	٠,٥٩٦٥	٠,٥٩٤٥
٩	المحلي	٠,٥٣٣١	٠,٤١٣١	٠,٤١٢٦
١٠	التقدمي	٠,٧٩٦٧	٠,٧٣٠٩	٠,٧٣٠٦
١١	المحافظ	٠,٦٧٧٠	٠,٦٧٢٥	٠,٦٧١٢
١٢	الخارجي	٠,٧٣٠٩	٠,٧١١٧	٠,٧٠٦٩
١٣	الداخلي	٠,٦٦١٨	٠,٥٤٨٦	٠,٥٢٤٠
١٤	المجموع الكلي	٠,٩١٨٩	٠,٩٠٩٣	٠,٨٩٨٣

مقياس أساليب التعلم(إعداد الباحثة):

نظرا لأهمية إعداد مقياس لأساليب التعلم يتمشى مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها ومع طبيعة المجتمع السعودي فقد قامت الباحثة بالخطوات الإجرائية التالية:

أولا:فحص التراث النفسي لتحديد المفاهيم:

قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات علم النفس في مجال المقاييس، وفحص عدد من مقاييس أساليب التعلم المختلفة مثل:

١ـ قائمة أساليب التعلم إعداد كولب:

وتتكون قائمة أساليب التعلم Kolb learning styles inventory من (١٢) موقفاً، أمام كل موقف أربعة اختيارات، تنتمي إلى أربع عمليات للتعلم هي:(الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) و يقوم الفرد باختيار ما يناسبه، ومن هذه العمليات يمكن استنتاج أربعة أساليب للتعلم هي: (الأسلوب التباعدي، والمستوعب، والتقاربي، والتكيفي)ويصنف الأفراد وفقا لأساليب تعلمهم على النحو التالي :

الأسلوب التباعدي:= درجة الفرد في (الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية)
الأسلوب المستوعب= درجة الفرد في(الملاحظة التأملية+ المفاهيم المجردة)
الأسلوب التقاربي= درجة الفرد في(المفاهيم المجردة+ التجريب الفعال)
الأسلوب التكيفي= درجة الفرد في (التجريب الفعال+ الخبرة المحسوسة)
الصدق:

أظهر التحليل العاملي الذي أجراه كولب (١٩٨٥)، و روبرتس Roberts (2000) أربعة عوامل تقيسها القائمة وهي: الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، و التصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال، كما توصلت دراسة لو Loo إلى صدق القائمة حين ارتبطت الخبرة الحسية بالتصور العقلي المجرد ارتباطا سالبا بلغت قيمته(-٠,٤٥) وكما ارتبط التجريب الفعال بالملاحظة التأملية ارتباطا سالبا بلغت قيمته(-٠,٤٤).(حبشي، ٢٠٠١م).

كما توصلت دراسة كاييس (2005) Kayes إلى أن قائمة "كولب" تقيس عاملين قطبيين، العامل الأول: الخبرة الحسية- التصور المجرد، و العامل الثاني: التجريب الفعال- الملاحظة التأملية.
الثبات:
تراوحت معاملات الثبات التي قام كولب (١٩٨٥) بحسابها بين (٠,٥٠- ٠,٧٣) (حبشي،٢٠٠١).

٢- مقياس أساليب التعلم.من اعداد روميرو وتيبير:

يتكون مقياس أساليب التعلم الذي أعده روميرو وتيبير Romero& Tepper(1992)من (١٤) عبارة مزدوجة بمعدل(٧) عبارات لكل بعد،وتكونت كل عبارة من جملتين متعاكستين ، تقيس إحدى الجملتين أحد أساليب التعلم مثل: الأسلوب الحسي، وتقيس الأخرى الأسلوب المقابل له على القطب الآخر، وهو الأسلوب التجريدي في نفس الوقت، وقد وضع بين كل زوجين من الجمل تدرجاً من (١-٦) ويطلب من المفحوص وضع دائرة على الرقم الذي يمثل مدى انطباق العبارة عليه

والرقم (١) يمثل انطباق خصائص الأسلوب الحسي تماما، بينما يمثل الرقم (٦) انطباق الأسلوب التجريدي، والأرقام من(٢- ٥) تمثل درجات انطباق الخصائص على المستجيب، وتمثل العبارات الفردية من (١- ١٣) الأسلوب الحسي ، وتقابلها عبارات تمثل الأسلوب المجرد، أما العبارات الزوجية من (٢- ١٤)تمثل الأسلوب التأملي ويقابلها عبارات تمثل البعد التجريبي. وكانت العبارات(٣- ٦- ١٠- ١١) معكوسة في التصحيح.(انظر ملحق ١٠).

الصدق:

قام روميرو و تيبير (1992) Romero& Tepper باجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس، على عينة من (٩٠٥) من طلاب الجامعة، وتوصلا إلى أربعة عوامل هي: (الحسي، والمجرد، والتأملي، والتجريبي).

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، بفاصل زمني قدره أسبوعان، على عينة تكونت من (٨٠) طالبا، وقد بلغت معاملات ثبات الحسي(٠,٧٢٤)، والمجرد (٠,٨١٣)، والتأملي (٠,٧٦١)، والتجريبي(٠,٧٧٩).

ونظرا لأن روميرو تيبير (1992) Romero & Tepper اعتبرا أنَّ مقياسهما هو تطوير لمقياس "كولب" لأساليب التعلم، لذلك قامت الباحثة بترجمة المقياس، وتطبيقه على العينة الاستطلاعية فقط؛ للتحقق من صدقه وثباته لإمكانية الاستفادة منه كمحك في الدراسة الحالية، وتم تصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي؛ بحيث تعطى الدرجة (١) للاختيار لا تنطبق عليَّ تماماً، وتعطى الدرجة(٥) للاختيار تنطبق عليَّ تماماً، وتم في تطبيقه نفس خطوات ترجمة وتطبيق قائمة أساليب التفكير، ويوضح جدول (١٠) توزيع العبارات على الأساليب.

جدول (١٠)

توزيع عبارات مقياس أساليب التعلم.

الأساليب	أرقام العبارات	أرقام العبارات السالبة
الحسي	١- ٥- ٩- ١٣- ١٧- ٢١- ٢٥	٥، ٢١
التأملي	٢- ٦- ١٠- ١٤- ١٨- ٢٢- ٢٦	١٠، ١٨
المجرد	٣- ٧- ١١- ١٥- ١٩- ٢٣- ٢٧	٧، ٢٣
التجريبي	٤- ٨- ١٢- ١٦- ٢٠- ٢٤- ٢٨	١٢، ٢٠

الصدق:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس" روميرو وتيبير" في الدراسة الحالية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات جامعة أم القرى مكونة من (٣٧١) طالبة منهن (١٤٤) طالبة من الأقسام العلمية، و(٢٢٧) طالبة من الأقسام الأدبية، وبلغ متوسط أعمارهن (٢١) بحساب معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتائج كلها دالة، عند مستوى(٠,٠١)كما هو موضح في الجدول(١١) .

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد مقياس روميرو وتيبير.

الحسي		المتأمل		المجرد		التجريبي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٢	٢	٠,٦٣٦	٣	٠,٦١٠	٤	٠,٧٣٥
٥	٠,٤٧٥	٦	٠,٦٩٤	٧	٠,٣٤٢	٨	٠,٧٨٦
٩	٠,٧٨١	١٠	٠,٢٩٧	١١	٠,٧٦٣	١٢	٠,٤٢٣
١٣	٠,٦٦٦	١٤	٠,٨٣٣	١٥	٠,٧٢٥	١٦	٠,٧٤٥
١٧	٠,٧٦٨	١٨	٠,٢٢٩	١٩	٠,٧٦٩	٢٠	٠,٣٣٩
٢١	٠,٣٠٣	٢٢	٠,٦٨٦	٢٣	٠,٣٨٥	٢٤	٠,٧٨٤
٢٥	٠,٧٢٩	٢٦	٠,٦٥٥	٢٧	٠,٧٥٩	٢٨	٠,٦٩٢

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

تم حساب معاملات الارتباط البينية لأساليب التعلم، فكانت النتائج كلها دالة عند مستوى(٠,٠١) وهي موضحة في جدول(١٢).

. جدول (١٢)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس روميرو وتيبير لأساليب التعلم.

الأبعاد	الحسي	المتأمل	المجرد	التجريبي
الحسي	—	٠,٧٦٨	٠,٧٢٧	٠,٧٨٣
المتأمل		—	٠,٧٧٧	٠,٧٨٠
المجرد			—	٠,٧٨٠
التجريبي				—

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى(٠,٠١).

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس "روميرو وتيبير"لأساليب التعلم عن طريق:

أ- معامل ألفا كرونباخ.

ب- التجزئة النصفية.

والجدول(١٣) يوضح النتيجة.

جدول (١٣)

معاملات الثبات لمقياس روميرو وتيبير لأساليب التعلم باستخدام(ألفا والتجزئة النصفية).

م	الأسلوب	معامل ألفا للثبات	سبيرمان- براون	جتمان
١	الحسي	٠,٧٢٠١	٠,٧٩٤٣	٠,٧٦٨٣
٢	المتأمل	٠,٧١٤٦	٠,٧٥٨٩	٠,٧٤٢٠
٣	المجرد	٠,٧٤٦٦	٠,٧٧٢٤	٠,٧٥٦٥
٤	التجريبي	٠,٧٦٦٨	٠,٨٤٠٤	٠,٨٠٣٤
المجموع الكلي		٠,٩٢٩٩	٠,٩٣٩٧	٠,٩٣٨٥

٣ – إستبانة هني وممفورد:

تتكون الاستبانة من (٨٠) سؤال، تتم الاستجابة عليه بنعم أو لا ، وهي توضح أربعة أساليب تعلم، بواقع (٢٠) سؤالا لكل أسلوب، وهي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي، وقد ذكر كوفيلد وآخرون Coffield, et al.(2004) أنَّ الاستبانة تتمتع بصدق ظاهري، ولم يقاس أي صدق آخر. وقد قيس الثبات بطريقة إعادة الاختبار على (٥٠) شخصا بعد أسبوعين من تطبيق الاستبانة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وكانت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية كالتالي: النظري (٠,٩٥)، والتأملي (٠,٩٢)، و العملي (٠,٨٧)، والنشط (٠,٨١).

ونظراً للتشابه بين المقاييس السابقة والتي بنيت على أساس نظرية "كولب" فإن الباحثة قد اعتمدت على مفهوم أسلوب التعلم بأنَّه:" الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم" (أبو هاشم، ٢٠٠٠، ٢٣٤)

وينطوي نموذج "كولب" على أربعة أبعاد، وهي: (الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) وأربعة أساليب للتعلم وهي: (الأسلوب التباعدي، والتمثيلي، والتقاربي، والتكيفي)

ثانيا: اختيار عبارات مقياس أساليب التعلم المعد للتطبيق على المرحلة الجامعية:

اختارت الباحثة عددا من عبارات المقاييس السابق ذكرها مع تعديل العبارات بما يتفق مع المجتمع السعودي، ومع المرحلة التي سيطبق عليها المقياس؛ وهي المرحلة الجامعية، وقد حرصت الباحثة على اختيار العبارات التي تتفق مع الأبعاد التي حددتها في مقياسها، وأصبح المقياس الحالي يتكون من (٥٤) عبارة، تقيس أربعة أبعاد للتعلم(الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال) وتم تصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي؛ بحيث تعطى الدرجة(١) للاختيار لا تنطبق عليَّ تماماً ، وتعطى الدرجة(٥) للاختيار تنطبق عليَّ تماماً، وقد اعتمدت الباحثة في تصحيح المقياس على طريقة "كولب"؛ بحيث تحسب درجة كل بُعد، ويتم استخراج درجات الأساليب كالتالي:

الأسلوب التباعدي= درجة الفرد في(الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية).

الأسلوب االتمثيلي= درجة الفرد في(الملاحظة التأملية+ المفاهيم المجردة).

الأسلوب التقاربي= درجة الفرد في(المفاهيم المجردة+ التجريب الفعال).

الأسلوب التكيفي= درجة الفرد في (التجريب الفعال+ الخبرة المحسوسة).

و جدول (١٤) يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة.

جدول (١٤)

توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة

الأبعاد	العبـــــــارات
الخبرة المحسوسة	١ـ ٢ـ ٣ـ ٧ـ ١١ـ ١٢ـ ١٦ـ ٢٠ـ ٢١ـ ٢٥ـ ٢٩ـ ٣٠ـ ٣٤ـ ٣٨ـ ٤٢ـ ٤٣ـ ٤٨ـ ٥١ـ ٥٢
الملاحظة التأملية	٤ـ ٨ـ ١٣ـ ١٧ـ ٢٢ـ ٢٦ـ ٣١ـ ٣٥ـ ٣٩ـ ٤٤ـ ٤٧ـ ٤٩
المفاهيم المجردة	٥ـ ١٤ـ ١٨ـ ٢٣ـ ٢٧ـ ٣٢ـ ٣٦ـ ٣٧ـ ٤٠ـ ٤٥ـ ٥٠ـ ٥٤
التجريب الفعال	٦ـ ٩ـ ١٠ـ ١٥ـ ١٩ـ ٢٤ـ ٢٨ـ ٣٣ـ ٤١ـ ٤٦ـ ٥٣

ثالثا : استخراج معامل الصدق :

لاستخراج معامل الصدق والثبات لمقياس أساليب التعلم قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١ـ التطبيق على العينة الاستطلاعية أولا.

٢ـ حساب الصدق عن طريق:

أـ صدق الاتساق الداخلي.

بـ مصفوفة معاملات الارتباط البينية للمقياس.

٣ ـ حساب الثبات عن طريق:

أـ معامل ألفا كرونباخ.

بـ-التجزئة النصفية.

وفيما يلي عرض لنتائج الصدق والثبات.

الصدق:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ بحساب معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتائج كلها دالة، عند مستوى (٠,٠١) كما هو موضح في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد التعلم.

الخبرة المحسوسة		الملاحظة التأملية		المفاهيم المجردة		التجريب النشط	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٢	٤	٠,٤٦٠	٥	٠,٥٥١	٦	٠,٥٢٥
٢	٠,٢٤٧	٨	٠,٤٧٥	١٤	٠,٥٨٦	٩	٠,٦١١
٣	٠,٤٦٧	١٣	٠,٤٨١	١٨	٠,٦٣٧	١٠	٠,٤١٠
٧	٠,٢٠٦	١٧	٠,٥٠٣	٢٣	٠,٦٠٣	١٥	٠,٦٢٣
١١	٠,٤١٥	٢٢	٠,٤٥٦	٢٧	٠,٣٥٩	١٩	٠,٥٢٢
١٢	٠,٤٨٣	٢٦	٠,٤٣٩	٣٢	٠,٣٨٩	٢٤	٠,٦٩٠
١٦	٠,٣٠٤	٣١	٠,٤٥٠	٣٦	٠,٥٥٣	٢٨	٠,٥٥٢
٢٠	٠,٥٠٠	٣٥	٠,٥٧٩	٣٧	٠,٥٤٨	٣٣	٠,٦٠٥
٢١	٠,٤٩٣	٣٩	٠,٥٨٩	٤٠	٠,٥٤٥	٤١	٠,٣٩٨
٢٥	٠,٤١٠	٤٤	٠,٣٣٢	٤٥	٠,٥٨٢	٤٦	٠,٦٥٩
٢٩	٠,٦١٧	٤٧	٠,٥٠٦	٥٠	٠,٤٧٠	٥٣	٠,٥٦٩
٣٠	٠,٤٧١	٤٩	٠,٥٣٢	٥٤	٠,٦١٣		
٣٤	٠,٢٩٥						
٣٨	٠,٤٠٠						
٤٢	٠,٤٣٠						
٤٣	٠,٣٣٧						
٤٨	٠,٤٨٦						
٥١	٠,٤٧١						
٥٢	٠,٤١٤						

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول(١٥) تمتع أبعاد وأساليب التعلم بمعاملات ارتباط مرتفعة وهذا دليل ـ كما ذكر أبو هاشم (٢٠٠٠) على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق

ب-مصفوفة معاملات الارتباط البينية للمقياس:

تم التحقق من صدق مقياس أساليب التعلم بإيجاد معاملات الارتباط البينية لأبعاد التعلم، ويتضح من جدول(١٦) أنَّ كل معاملات الارتباط كانت دالة،عند مستوى(٠,٠١).

جدول(١٦)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس أساليب التعلم.

التسلسل		الخبرة المحسوسة	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب النشط
١	الخبرة المحسوسة	—	٠,٥٢٥	٠,٤٥٩	٠,٥٩٧
٢	الملاحظة التأملية		—	٠,٦٥٥	٠,٦٤٤
٣	المفاهيم المجردة			—	٠,٦٤١

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس أساليب التعلم على النحو التالي:

أ- معامل ألفا.

ب- التجزئة النصفية.

والجدول(١٧) يوضح النتيجة.

جدول (١٧)

معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لمقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة باستخدام ألفا والتجزئة النصفية.

	م	الابعاد والاساليب	معامل الفا للثبات	سبيرمان- براون	جتمان
الأبعاد	١	الخبرة المحسوسة	٠,٧٢٢٣	٠,٧٢٤٧	٠,٧٢٣١
	٢	الملاحظة التأملية	٠,٦٩٠٢	٠,٧٢٢٥	٠,٧٢٢٤
	٣	المفاهيم المجردة	٠,٧٦٩٥	٠,٧٤٣٧	٠,٧٤٣٧
	٤	التجريب النشط	٠,٧٧٥٧	٠,٨٠١٤	٠,٧٩٥٢
الأساليب	٥	التباعدي	٠,٨٠٢٧	٠,٦٩٥٨	٠,٦٩٤٧
	٦	التمثيلي	٠,٨٣٦٧	٠,٧٩١٢	٠,٧٨٨٤
	٧	التقاربي	٠,٨٥٧٥	٠,٧٨١٦	٠,٧٧٩٧
	٨	التكيفي	٠,٨٢٩٤	٠,٧٤٠٣	٠,٧٣٩٩
المجموع الكلي			٠,٨٢٤٨	٠,٧٥٦٠	٠,٧٤٩٨

ثالثاً: مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أعد هذا المقياس رشوان(٢٠٠٦م) وفكرة هذا المقياس هي نفس فكرة استبيان أهداف الإنجاز الذي أعده اليوت ومكجروجر(Elliot& McGregor (2001 وهي قياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي(أهداف الإتقان/ الإقدام، أهداف الإتقان/ الإحجام، أهداف الأداء/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام) ويتكون المقياس من (٣١)عبارة تتم الإجابة عليها في ضوء خمس استجابات؛ بحيث تعطى الدرجة(١) للإجابة لا تنطبق عليَّ تماماً، وتعطى الدرجة(٥) للإجابة تنطبق علي تماماً، والعبارات جميعها في الاتجاه الموجب والجدول (١٨) يوضح توزيع العبارات.

جدول (١٨)

توزيع عبارات مقياس توجهات أهداف الانجاز.

م	توجهات الأهداف	العبارات
١	أهداف الإتقان/ الإقدام	١- ١٠- ١٤- ١٧- ١٨- ٢٠- ٢٤- ٢٦- ٢٨
٢	أهداف الإتقان/ الإحجام	٢- ٤- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٥- ١٩- ٢١- ٢٣- ٣٠
٣	أهداف الأداء/ الإقدام	٣- ٦- ٨- ١٢- ٢٧- ٢٩
٤	أهداف الأداء/ الإحجام	٥- ١٦- ٢٢- ٢٥- ٣١

الصدق:

أ- قاس رشوان (٢٠٠٦م) الصدق؛ عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، فكانت كما هي موضحة في الجدول(١٩) التالي .

جدول (١٩)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.

م	نوع التوجه	الإتقان/ الإقدام	الإتقان/ الإحجام	الأداء/الإقدام	الأداء/ الإحجام
١	الإتقان/ الإقدام	__	٠,٠٨	٠,٣	٠,٠١
٢	الإتقان/ الإحجام		__	٠,١٩	٠,٥٨
٣	الأداء/ الإقدام			__	٠,٦٤

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قام رشوان(٢٠٠٦م) بحساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية، فكانت جميع العبارات ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا؛عند مستوى(٠,٠١) بالأبعاد التي تنتمي إليها؛ مما يدل على صدق اتساقها الداخلي، وهي موضحة في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين العبارات والابعاد الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.

أهداف الإتقان/ الإقدام		أهداف الإتقان/ الإحجام		أهداف الأداء/ الإقدام		أهداف الأداء/ الإحجام	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٢	٢	٠,٥٥٩	٣	٠,٦٠٤	٥	٠,٦٧٤
١٠	٠,٤٩٣	٤	٠,٤٥٣	٦	٠,٧٥١	١٦	٦٧٤.-
١٤	٠,٤٤٦	٧	٠,٤٥٤	٨	٠,٥٦٢	٢٢	٠,٧١٦
١٧	٠,٣١٠	٩	٠,٥٥٢	١٢	٠,٤٧٨	٢٥	٠,٧١٣
١٨	٠,٦٦١	١١	٠,٥٣٣	٢٧	٠,٤٨٩	٣١	٠,٦٩٩
٢٠	٠,٤٩١	١٣	٠,٤٢١	٢٩	٠,٥٩٤		
٢٤	٠,٦١٣	١٥	٠,٥٤٩				
٢٦	٠,٤١٣	١٩	٠,٦٣٣				
٢٨	٠,٦٠٣	٢١	٠,٤١٠				
		٢٣	٠,٥٢٩				
		٣٠	٠,٤٩٣				

الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد: رشوان (٢٠٠٦م) عن طريق حساب معامل ألفا وإعادة التطبيق، لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وهي موضحة في الجدول (٢١).

جدول (٢١)

معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لدراسة رشوان(٢٠٠٥م).

توجهات الأهداف	الإتقان/ الإقدام	الإتقان/ الإحجام	الأداء/ الإقدام	الأداء/ الإحجام
معامل ثبات ألفا	٠,٧٩٨	٠,٨٣١	٠,٨٠٠	٠,٧٤١
إعادة التطبيق	٠,٨١١	٠,٨٤٣	٠,٨٢١	٠,٧٦٣

الصدق والثبات في العينة الاستطلاعية:

لاستخراج معامل الصدق والثبات لمقياس توجهات أهداف الإنجاز قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١- التطبيق على العينة الاستطلاعية أولا.

٢- حساب الصدق عن طريق:

أ- صدق الاتساق الداخلي.

ب- مصفوفة معاملات الارتباط البينية للمقياس.

٣- حساب الثبات عن طريق:

أ- معامل ألفا كرونباخ.

ب- التجزئة النصفية.

وفيما يلي عرض لنتائج الصدق والثبات.

الصدق:

أ- تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتائج كلها دالة عند مستوى(٠,٠١) وهي موضحة في الجدول (٢٢) .

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفرعية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز.

أهداف الإتقان/ الإقدام		أهداف الإتقان/الإحجام		أهداف الأداء/ الإقدام		أهداف الأداء/الإحجام	
١	٠,٤٩٠	٢	٠,٦١٦	٣	٠,٧٠٢	٥	٠,٧٦٩
١٠	٠,٦٨٠	٤	٠,٦٨٩	٦	٠,٧٢٢	١٦	٠,٨٠٨
١٤	٠,٥٢١	٧	٠,٧٠٩	٨	٠,٧٣٩	٢٢	٠,٦٧٩
١٧	٠,٥٥٣	٩	٠,٦٩٩	١٢	٠,٦٧٤	٢٥	٠,٦٦٣
١٨	٠,٦٧٩	١١	٠,٦٥٦	٢٧	٠,٦٩٢	٣١	٠,٧٥٩
٢٠	٠,٦٩٧	١٣	٠,٦٤١	٢٩	٠,٧٧٠		
٢٤	٠,٥٠٩	١٥	٠,٥٦٧				
٢٦	٠,٥٢٨	١٩	٠,٧٥٨				
٢٨	٠,٦٠٧	٢١	٠,٦٢٥				
		٢٣	٠,٧٣٨				
		٣٠	٠,٦٨١				

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى٠,٠١.

يتضح من جدول (٢٢) أنَّ معاملات الارتباط بين (٠,٤٩- ٠,٨٠) بينما كانت في دراسة رشوان (٢٠٠٦م) بين (٠,٣١-٠,٧٥).

ب- كما تم حساب معاملات الارتباطات البينية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، وهي موضحة في جدول (٢٣) فكانت النتائج كلها دالة؛عند مستوى (٠,٠١) ما عدا علاقة بعدي الإتقان/ الإقدام، والأداء/ الإحجام، وهذه نتيجة منطقية لتركيز أهداف الإتقان /الإقدام على تحقيق الكفاءة الذاتية في ضوء المعايير الذاتية، بينما أهداف الأداء/ الإحجام يتم التركيز فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفا

جدول(٢٣)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.

م	نوع التوجه	الإتقان/ الإحجام	الأداء/ الإقدام	الأداء/ الإحجام
١	الإتقان/الإقدام	**٠,١٥٧	**٠,٢٨١	٠,٠٢٠
٢	الإتقان/ الإحجام		**٠,٤٦١	**٠,٦٢٢
٣	الأداء/ الإقدام			**٠,٥٧٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجازعن طريق:

أ- معامل ألفا كرونباخ.

ب- التجزئة النصفية.

والجدول (٢٤) يوضح النتيجة.

جدول (٢٤)

معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لمقياس توجهات أهداف الانجاز باستخدام ألفا والتجزئة النصفية.

التسلسل	البعد	معامل ألفا للثبات	سبيرمان- براون	جتمان
١	الإتقان/ الإقدام	٠,٧٣٧٧	٠,٧٤٤٠	٠,٧٣٥٤
٢	الإتقان/ الإحجام	٠,٨٧٦٦	٠,٨٥٦٢	٠,٨٤٦٦
٣	الأداء/الإقدام	٠,٨١٠١	٠,٨٠٢٩	٠,٨٠٢٦
٤	الأداء/ الإحجام	٠,٧٨٧٨	٠,٧٣٧٤	٠,٧٠٩٦
المجموع الكلي		٠,٨٩١٦	٠,٨٦٩١	٠,٨٦٥٩

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إجراء الدراسة:

١- بعد تحديد المقاييس التي ترغب الباحثة في تطبيقها في الدراسة تمت مراسلة "سترنبرج" عن طريق البريد الالكتروني، وطلب الإذن بالترجمة، والتطبيق. وقد تم الرد بالموافقة، وتزويد الباحثة ببعض مقاييس" سترنبرج"، ومنها النسخة المطولة التي اعتمدتها الباحثة في هذه الدراسة (انظر ملحق(٩)،(١١)).

٢- قامت الباحثة بترجمة المقياس، كما قامت بترجمة مقياس أساليب التعلم "لروميرو وتيبير" بعد الحصول عليه، من خلال بحثها على الشبكة العنكبوتية(انظر ملحق (١٠)). وقد حاولت الباحثة ألا يكون الترجمة حرفيا؛ لأنه كما ذكر هامبلتون (٢٠٠٦م) إنَّ إحدى الممارسات الخطيرة وعديمة التأثير في حقل الاختبار الثقافي والتقويم النفسي في نصف القرن الماضي والمستمر حتى الآن هو النقل السيئ لأدوات القياس من ثقافة إلى أخرى، ويكون ذلك بالترجمة

الحرفية أكثر منها بالترجمة المتقدمة أو الترجمة الراجعة، ومن الممارسات الشائعة أيضا تفسير الدرجات المبنية على أساس القياسات الأصلية.

٣- قامت الباحثة بعرض النسخ المترجمة على متخصصين في اللغة الانجليزية؛ للتأكد من سلامة الترجمة، كما قامت الباحثة بعرض النسخة العربية على متخصصين في اللغة الانجليزية؛ لإعادة ترجمة المقاييس إلى اللغة الانجليزية، لزيادة التأكد من صحة الترجمة.(انظر ملحق(٤))

٤- قامت الباحثة بإعداد مقياس لأساليب التعلم، كما تم اختيار مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد رشوان (٢٠٠٥م) لقياس توجهات أهداف الانجاز.

٥- تم عرض المقاييس على متخصصين في علم النفس؛ للتأكد من ملاءمة عبارات المقاييس للبيئة المحلية.

٦- تم تعديل المقاييس وفقا لملاحظات المحكمين، وبذلك تم إعداد النسخة الأولية للتطبيق.

٧- حصلت الباحثة من عميد كلية التربية على خطاب لتسهيل مهمة التطبيق على عينة من طالبات جامعة أم القرى بجميع فروعها في مكة المكرمة(انظر ملحق(٢))

٨- قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة تكونت من (٥٠)طالبة؛ للتحقق من وضوح العبارات، ولتحديد متوسط الزمن اللازم للتطبيق، وقد كان متوسط الزمن يساوي (٥٠) دقيقة للمقاييس؛ ونظرا لتساؤل الطالبات عن عباراتي (١٩-٢٠) وأنَّهما متناقضتان في قائمة أساليب التفكير فقد تم تبديل العبارة رقم (٢٨) لتحل محل العبارة رقم (٢٠).

٩- بعد التأكد من وضوح العبارات قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٧١) طالبة؛ للتأكد من صدق وثبات المقاييس.

١٠- بعد التحقق من صدق وثبات المقاييس قامت الباحثة بتطبيق قائمة أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. على عينة بلغ عددها (١٧٦٠) طالبة.

١١- تم تحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة، للإجابة على تساؤلات الدراسة، وللتحقق من فروضها، و استخلاص النتائج، ووضع التوصيات.

الأساليب الإحصائية :

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار(ت).

٣- معاملات الارتباط.

٤- تحليل التباين أحادي الاتجاه. واختبار شيفيه.

وجدول(٢٤) يوضح الفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق منها:

جدول(٢٥)

الفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق منها.

م	نص الفرض	الأسلوب الإحصائي
الفرض الأول	تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
الفرض الثاني	لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير و أساليب التعلم.	معامل ارتباط بيرسون.
الفرض الثالث	لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز.	معامل ارتباط بيرسون.
الفرض الرابع	لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم و توجهات أهداف الإنجاز.	معامل ارتباط بيرسون.
الفرض الخامس	لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير؛ تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.	اختبار(ت) للتخصص، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبارشيفيه للعمر والمستوى الدراسي.
الفرض السادس	لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم، تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.	اختبار(ت) للتخصص، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبارشيفيه للعمر والمستوى الدراسي.
الفرض السابع	لا توجد فروق دالة إحصائيا في توجهات أهداف الإنجاز، تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.	اختبار(ت) للتخصص، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبارشيفيه للعمر والمستوى الدراسي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول:

تختلف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير.

للتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير التي حصلت عليها عينة الدراسة، والجدول (٢٦) يوضح النتيجة المتحصل عليها.

جدول (٢٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير.

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط	الانحرافات المعيارية
١	التفكير العالمي	٦٢,٥٤٠٣	٤,٠٣٤٢
٢	التفكير التشريعي	٣٣,٠٤٨٣	٤,٠٠٦٢
٣	التفكير الهرمي	٣١,٣٢٨٤	٤,٦٠٩٦
٤	التفكير التنفيذي	٣١,٠١٠٢	٤,٣٢٥٤
٥	التفكير التقدمي	٣٠,٤٩٥٥	٤,٩٩٤٤
٦	التفكير الخارجي	٢٨,٩٥٦٨	٥,١٣١١
٧	التفكير الأقلي	٢٨,٥٤٦٦	٥,٤٥٤٨
٨	التفكير الفوضوي	٢٧,٧٦٦٥	٤,١٤٧٩
٩	التفكير الملكي	٢٧,٢٦٥٣	٤,٠٨٢٤
١٠	التفكير الداخلي	٢٧,٢٢٤٤	٤,٨٧٩٢
١١	التفكير الحكمي	٢٧,١٧٢٧	٤,٥٣٤٨
١٢	التفكير المحلي	٢٦,٩٦٨٨	٤,٥٠١٢
١٣	التفكير المحافظ	٢٦,٠١٧٠	٤,٩٠٤٢

يتضح من الجدول (٢٦) تحقق الفرض الأول فقد اختلفت طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من خلال تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، وقد كان أكثر الأساليب شيوعا هو: الأسلوب (العالمي) وقد بلغ المتوسط الحسابي (٦٢,٥٤٠٣)، يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي (٣٣,٠٤٨٣)، ويتضح أنَّ الفرق كبير بين الأسلوبين، ثم الهرمي حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣١,٣٢٨٤)، ثم التنفيذي بمتوسط حسابي (٣١,٠١٠٢)، وهذه النتيجة تؤيد رأي" سترنبرج" في أثر الثقافة على أساليب التفكير، وكما أرجعت ميرفت

دهلوي(١٤٢٦هـ) شيوع التفكير التشريعي بين طالبات عينة دراستها إلى الثورة المعلوماتية، والانفتاح المعرفي، وكثرة قنوات الاتصال، وتنوعها فتُرجع الباحثة شيوع التفكير العالمي إلى نفس الأسباب، لأنَّ الأسلوب العالمي يتضمن الإبداع الذي هو من خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التشريعي. كما أنَّ من صفات الشخص العالمي أنه لا يهتم بالتفاصيل، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع أو عمل، وهذه الصفات تناسب هذا العصر الذي هو عصر السرعة، فالطالب يميل إلى معرفة المعلومات بصورة كلية دون الاهتمام بالتفاصيل، كما أنَّ من صفات الشخص ذي الأسلوب العالمي أنَّه لا يميل إلى النمطية، ويفضل التغيير. ومن الملاحظ أنَّ هذه الصفات هي الصفات السائدة في هذا العصر الذي هو عصر التغير؛ ولذلك كان المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير المحافظ (٢٦,٠١٧٠) هو أقل المتوسطات الحسابية لأنَّ الشخص ذي التفكير المحافظ يفضل اتباع القواعد والإجراءات القائمة، ويقلل من إمكانية حدوث التغير، وهذه الصفات تتناقض مع صفات الشخص العالمي. وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية رأي سترنبرج (Sternberg(1997 في أن ذوي الأسلوب العالمي والأسلوب المحلي يقعون على نهايتين متقابلتين على متصل و أن هذا المتصل ليس مرتبطا مع الأساليب الأخرى، فبينما بلغ المتوسط الحسابي للأسلوب العالمي (٦٢,٥٤٠٣)، كان المتوسط الحسابي للأسلوب المحلي (٢٦,٩٦٨٨)، و تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمود (٢٠٠٣م(أ)) التي أظهرت أنَّ أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى عينة دراسته هي (الهرمي، والخارجي، والأقلي)، بينما كانت الأساليب الأكثر تفضيلاً في عينة الدراسة الحالية هي (العالمي، والتشريعي)، وهي من الأساليب المرتبطة بالإبداع. ولكنَّها اتفقت مع نتائجه في أنَّ الناس يفضلون أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة؛ فمن المستويات: كان التفضيل للأسلوب العالمي، ومن الوظائف: الأسلوب التشريعي، ومن الأشكال: الأسلوب الهرمي، ومن المجالات: الأسلوب التقدمي، ومن النزعات: الأسلوب الخارجي. وأظهرت دراسة شين Chen أنَّ أسلوب التفكير الشائع لدى الطلاب التايوانيين هو

الأسلوب الداخلي، يليه الأسلوب التشريعي.(الطيب،٢٠٠٦) وتؤكد هذه النتيجة تأثير الثقافة على أساليب التفكير.

الفرض الثاني:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم، وكانت النتائج كما هو موضح في جدولي (٢٧)، (٢٨).

جدول (٢٧)

معامل الارتباط بين أساليب التفكير وأبعاد التعلم.

التسلسل	ابعاد التعلم / اسلوب التفكير	الخبرة المحسوسة	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب النشط
١	التشريعي	٠,٤١١	٠,٤٩٤	٠,٥٢٢	٠,٤٩٣
٢	التنفيذي	٠,٢٦٦	٠,٤٩٧	٠,٥٢٣	٠,٤٣٧
٣	الحكمي	٠,٤٣٧	٠,٥٢٦	٠,٥٨٢	٠,٥١٧
٤	الملكي	٠,٣٥٤	٠,٣٢٥	٠,٣٤٤	٠,٢٨٤
٥	الهرمي	٠,٣٢٩	٠,٥٧٠	٠,٦٠٧	٠,٥٤٧
٦	الأقلي	٠,٣٦١	٠,٢٨٢	٠,٢٣٩	٠,٢٩٤
٧	الفوضوي	٠,٤٩٤	٠,٤٧٨	٠,٤٧٩	٠,٤٣٦
٨	العالمي	٠,٣٥٥	٠,٣٢٥	٠,٣٨٣	٠,٣٣٤
٩	المحلي	٠,٣٣٣	٠,٤٤٨	٠,٤٤٩	٠,٣٣٩
١٠	التقدمي	٠,٤٩٩	٠,٥١١	٠,٥٦٩	٠,٥٧٩
١١	المحافظ	٠,١٨٠	٠,٢٥٠	٠,٢١٧	٠,١٦١
١٢	الخارجي	٠,٤٤٧	٠,٣٤٠	٠,٢٨٠	٠,٣٩٢
١٣	الداخلي	٠,٢٨٦	٠,٣٢٨	٠,٤٣٦	٠,٣٠٦

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من النتائج في جدول(٢٧)، و (٢٨) أنَّه لم تثبت صحة الفرض، بأنَّه ليست هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، فقد كانت كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كانو، وهوايت(Cano& Hewitt(2000 بصورة جزئية، والتي ظهر من نتائجها وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والخارجي) والملاحظة التأملية. ووجود علاقات منخفضة بين أساليب التفكير(التنفيذي، والحكمي، الملكي، والهرمي،

والأقلـي، والفوضـوي، والـداخلي، والتقـدمي، والمحـافظ) وأسـاليب الـتعلم (الخبـرة الحسية، والتجريب الفعال، والمفاهيم المجردة). وتـود أن تشير الباحثـة إلـى أنَّ هنـاك اختلافـاً بـين الدراسـات فـي المقـصود بأسـاليب الـتعلم، فدراسـة كـانو وهوايـت Cano&Hewitt(2000) اعتبـرت (الخبـرة المحسوسة، والملاحظـة التأمليـة، والمفـاهيم المجـردة، والتجريـب النـشط) أسـاليباً للـتعلم، بينمـا معظـم الدراسـات التـي تحـدثت عـن نمـوذج "كولـب" اعتبـرت أسـاليب الـتعلم هـي: (التباعـدي، والتمثيلـي، والتقـاربي، والتكيفي)؛ و لذلك فترى الباحثة أهمية مناقشة النتائج لأبعاد التعلم ولأساليبه، وجدول (٢٨) يوضح معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

جدول (٢٨)

معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأساليب التعلم

التسلسل	اسلوب التعلم / اسلوب التفكير	التباعدي	االتمثيلي	التقاربي	التكيفي
١	التشريعي	٠,٥٠٣	٠,٥٤٨	٠,٥٥٤	٠,٤٩٣
٢	التنفيذي	٠,٤٠٨	٠,٥٥٠	٠,٥٢٤	٠,٣٧٢
٣	الحكمي	٠,٥٣٦	٠,٥٩٨	٠,٦٠٠	٠,٥٢١
٤	الملكي	٠,٣٨٧	٠,٣٦٠	٠,٣٤٣	٠,٣٦١
٥	الهرمي	٠,٤٨٤	٠,٦٣٥	٠,٦٣٠	٠,٤٦٤
٦	الأقلي	٠,٣٧٢	٠,٢٨٠	٠,٢٨٩	٠,٣٧٠
٧	الفوضوي	٠,٥٥١	٠,٥١٥	٠,٤٩٩	٠,٥٢١
٨	العالمي	٠,٣٨٧	٠,٣٨٢	٠,٣٩٢	٠,٣٨٤
٩	المحلي	٠,٤٢٩	٠,٤٨٣	٠,٤٣٢	٠,٣٧٢
١٠	التقدمي	٠,٥٧٠	٠,٥٨٣	٠,٦٢٥	٠,٥٩٠
١١	المحافظ	٠,٢٣٦	٠,٢٥١	٠,٢٠٧	٠,١٩١
١٢	الخارجي	٠,٤٥٦	٠,٣٣٣	٠,٣٦٣	٠,٤٧٠
١٣	الداخلي	٠,٣٤٣	٠,٤١٣	٠,٤٠٦	٠,٣٢٦

كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٨) أنَّ أسلوب التفكير التقدمي هو أكثر الأساليب ارتباطاً بأسلوب الـتعلم التباعدي حيث كـان معامـل الارتبـاط (٠,٥٧٠)، والتكيفـي(٠,٥٩٠)؛ وذلـك قد يعود لاشتراكهما في بعد الخبرة المحسوسة، وهـي نتيجـة منطقيـة كمـا ذكـر أبـو هاشـم (٢٠٠٠م)؛ حيـث إنَّ الطـلاب ذوي الأسـلوب التباعـدي يـؤدون أفـضل فـي المواقـف

التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، وبخاصة في مواقف العصف الذهني. كما أنَّ الطلاب ذوي أسلوب التفكير التقدمي يفضلون التجديد وعمل الأشياء بطريقة مبتكرة.

كما كان الأسلوب الهرمي هو أكثر أساليب التفكير ارتباطا بأسلوب التعلم التمثيلي (٠,٦٣٥)، والتقاربي (٠,٦٣٠)، لأنَّ الأسلوب الهرمي يتضمن البحث عن التعقيد ورؤية المشكلات من زوايا متعددة، ولن يتم ذلك لو لم يتأمل ويستعمل المنطق وأخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار لحل المشكلات؛ بناءً على العقل والمنطق، والتي هي من صفات المتعلم ذي الأسلوب التمثيلي والتقاربي؛ وذلك لاشتراكهما في بعد المفاهيم المجردة.

الفرض الثالث:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات أساليب التفكير، وتوجهات الهدف، ويوضح الجدول (٢٩) هذه النتيجة.

جدول (٢٩)

معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف.

التسلسل	نوع التوجه / أسلوب التفكير	إتقان/ إقدام	إتقان/ إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
١	التشريعي	**٠,٣٩٢	**٠,٠٨٣	**٠,١٤٠	٠,٠٠٨
٢	التنفيذي	**٠,٣٨٥	**٠,١٥٢	**٠,١٥١	**٠,٠٩٦
٣	الحكمي	**٠,٤٧٢	**٠,١١٦	**٠,١٩٩	**٠,٠٧٢
٤	الملكي	**٠,٢١٠	**٠,٢٠٢	**٠,٢٢٢	**٠,١٩٦
٥	الهرمي	**٠,٤٤٩	*٠,٠٦١	**٠,١١١	٠,٠١٩-
٦	الأقلي	**٠,٢٠٢	**٠,٢٢٦	**٠,١٨٠	**٠,٢٣٨
٧	الفوضوي	**٠,٣٨٦	**٠,٢٠٩	**٠,٢٣٧	**٠,١٦٧
٨	العالمي	**٠,٢٧٧	**٠,١٩٣	**٠,١٥٣	**٠,١٠٣
٩	المحلي	**٠,٣٤٦	**٠,١٥٤	**٠,٢٢٨	**٠,١٦١
١٠	التقدمي	**٠,٥٠٩	**٠,٠٧٠	**٠,١٤٥	٠,٠٣٠-
١١	المحافظ	**٠,١٢٥	**٠,٢٦٥	**٠,١٩٥	**٠,٢٧٠
١٢	الخارجي	**٠,٢٦٠	**٠,١٨٩	**٠,١٢٠	**٠,١٦١
١٣	الداخلي	**٠,٢٩٧	*٠,٠٥٧	**٠,٢٢٢	*٠,٠٥٠

** دال عند مستوى ٠,٠١   *دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٩) أنَّه لم تتحقق صحة الفرض فكل أساليب التفكير مرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً مع توجهات أهداف الإتقان/ إقدام. وقد ذكر رشوان (٢٠٠٦م) أنَّ من الخصائص المميزة لهذا التوجه التركيز على الاتقان، والتعلم، والفهم، وتطوير الكفاءة، واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، ومدى التقدم، والفهم العميق. وكذلك ارتبطت كل أساليب التفكير ارتباطاً دالاً إحصائياً مع أهداف الأداء/ إقدام؛ والذي يعني التركيز على التفوق على الآخرين، وإظهار القدرة، ومحاولة تحسين الأداء مقارنة بالآخرين، واستخدام المعايير المقارنة؛ كالحصول على الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين. وهذا يعني أنَّ توجه أهداف الإنجاز لدى طالبات العينة هو الاستفادة من التعلم أو الحصول على الدرجات، وإن كانت معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف (الإتقان/ الإقدام) أكبر من معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف (الأداء/ الإحجام) كما كانت الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) مع أهداف (الإتقان/ إحجام) ماعدا أسلوبي التفكير الهرمي والداخلي فكانت الارتباطات دالة عند مستوى(٠,٠٥)، وتفاوتت الارتباطات مع توجهات(الأداء/ الإحجام) فكانت دالة عند مستوى(٠,٠١) مع أساليب التفكير التنفيذي، والحكمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، والمحافظ، والخارجي. وعند مستوى (٠,٠٥) مع أسلوب التفكير الداخلي، ولم تكن الارتباطات دالة مع أسلوب التفكير التشريعي، كما كانت الارتباطات سالبة مع أسلوبي التفكير الهرمي، والتقدمي؛ وهذا يعني أنَّ الطالبات ذوات أساليب التفكير التشريعي والهرمي والتقدمي لا يركزن - كما ذكر رشوان(٢٠٠٦م)- على تجنب الدونية كما أنَّهن لا يخشين الفشل، وقد وجد عامر(٢٠٠٥م(أ)) أنَّ هناك علاقات سلبية وعلاقة تقترب من الصفر لأهداف الإحجام مع كفاءة الذات، والجهد، والمثابرة.

الفرض الرابع:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف. وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف، والجدول (٣٠) يوضح النتيجة.

جدول (٣٠)

معاملات الارتباط بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف

التسلسل	نوع التوجه / أساليب التعلم	إتقان/إقدام	إتقان/إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
١	التباعدي	٠,٥٣٩	٠,٢٩٣	٠,٢٩٨	٠,٢٠٥
٢	التمثيلي	٠,٦٣٤	٠,٢٢٤	٠,٢٥٠	٠,١٢٨
٣	التقاربي	٠,٦٥١	٠,١٨٠	٠,٢٤٦	٠,٠٦٩
٤	التكيفي	٠,٥٣٦	٠,٢٤٨	٠,٢٨٦	٠,١٧٢

كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١

يتضح من الجدول (٣٠) أنَّ العلاقات دالة عند مستوى (٠,٠١)وهذا يؤكد ما أشار إليه رمضان، والشحات (٢٠٠١م) وزينب بدوي (٢٠٠٢م) من أنَّ ثمة علاقة منطقية بين الدافعية وأساليب التعلم؛ فاختلاف مستوى الدافعية بين الأفراد قد يؤدي إلى تباين أساليب التعلم؛ ولذلك فمن الأهمية بمكان التعرف على أساليب تعلم الطلاب، وكيفية تعاملهم مع المعلومات، بالإضافة إلى التعرف على العوامل التي تكمن وراء تبني الطلاب لأساليب التعلم المختلفة، ومن هذه العوامل الدافعية للإنجاز.

وقد ذكرت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥م) أنَّ نتائج الكثير من البحوث والدراسات أسفرت عن أنَّ التعلم حين يتم من أجل كيف يتعلم المتعلم بدلاً من أن يكون استجابة أو رغبة في الحصول على مكافأة يزداد احتمال الاحتفاظ به، ويزداد احتمال بلوغه مستويات أعلى من الفهم، كما أنَّ هذا التعلم يزيد من مشاعر الكفاءة الأكاديمية.

ويلحظ من الجدول (٣٠) أنَّ أكبر معاملات الارتباط كانت بين أساليب التعلم (التقاربي والتمثيلي) وتوجهات الهدف(الإتقان- الإقدام)؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي(٠,٦٥١، ٠,٦٣٤)، بينما كانت معاملات الارتباط بين أساليب التعلم (التقاربي، والتمثيلي) وتوجهات الهدف(الأداء/ الإحجام) على التوالي(٠,٠٦٩، ٠,١٢٨)، وكذلك كانت معاملات الارتباط بين أساليب التعلم (التباعدي، والتكيفي)

وتوجهات الهدف (الإتقان/ الإقدام)على التوالي (٠,٥٣٩، ٠,٥٣٦) بينما كانت معاملات الإرتباط بين أساليب التعلم (التباعدي، و التكيفيي) وتوجهات الهدف(الأداء/ الإحجام) على التوالي (٠,٢٠٥، ٠,١٧٢) ويلحظ أنَّ الفرق كبير، وهذا دليل على أنَّ هدف طالبات جامعة أم القرى من التعلم - مهما اختلفت أساليب تعلمهن- هو الإتقان و الفهم، وليس الأداء أو استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين، وفي هذا تأكيد على نتائج الفرض السابق حيث كانت أكبر معاملات الارتباط أيضاً بين أساليب التفكير وتوجهات الهدف (الإتقان/ الإقدام) وقد ذكرت ريني وكولب (Rainy& Kolb(1995 أنَّ ذوي الأسلوب التمثيلي يستطيعون فهم مدى عريض من المعلومات، كما ذكر برور، وآخرون(Brower, et al.(2001 أنَّهم انطوائيون واهتمامهم أفضل بالأفكار المجردة أكثر من الأشخاص، وقد يكون ذلك من العوامل التي تجعل تركيزهم على التعلم والفهم. وقد ربط غنيم (١٩٩٢م) بين الدوافع الداخلية وأهداف (الإتقان/ إقدام)؛ حينما أرجع تعدد أساليب التعلم إلى اختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم، والتي على أساسها يكون للفرد إستراتيجية محددة؛ تساعد على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد؛ فعندما يكون الدافع خارجياً فإنَّ الفرد يستخدم إستراتيجية التركيز على الحقائق؛ بهدف الحفظ والتذكر، وعندما يكون الدافع داخليا فإنَّ الفرد يسعى إلى البحث عن المعنى، وتنظيم المفاهيم، ومحاولة الفهم، والربط بين الأفكار.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات في أساليب التفكير تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات طالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، كما هو موضح بالجدول (٣١) وتحليل التباين أحادي الاتجاه بالنسبة للعمر والمستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدولين(٣٢)، (٣٤).

أ- الفروق تبعاً للتخصص:

جدول (٣١)

الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص.

م	أساليب التفكير	التخصصات العلمية ن =٥٦٣		التخصصات الأدبية ن = ١١٩٧		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التفكير التشريعي	٣٣,٢١٦٧	٤,٠٨٢٢	٣٢,٩٦٩١	٣,٩٦٩١	١٧٥٨	١,٢١٠	لا توجد فروق.
٢	التفكير التنفيذي	٣١,١٤٩٢	٤,٤٠١٤	٣٠,٩٤٤٩	٤,٢٨٩٥	١٧٥٨	٠,٩٢٤	لا توجد فروق.
٣	التفكير الحكمي	٢٧,٦١٦٣	٤,٤٦٣٦	٢٦,٩٦٤١	٤,٥٥٤٩	١٧٥٨	٢,٨٢٠	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
٤	التفكير الملكي	٢٦,٩٨٠٥	٣,٩٦٢٢	٢٧,٣٩٩٣	٤,١٣٢٥	١٧٥٨	٢,٠٠٩-	توجد فروق لصالح التخصصات الأدبية.
٥	التفكير الهرمي	٣١,٨٤١٩	٤,٥٧٩٣	٣١,٠٨٦٩	٤,٦٠٦٠	١٧٥٨	٣,٢١٤	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
٦	التفكير الاقلي	٢٩,٠٨٨٨	٥,٤٦٤٨	٢٨,٢٩١٦	٥,٤٣٣٦	١٧٥٨	٢,٨٦٦	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
٧	التفكير الفوضوي	٢٧,٦٧٣٢	٤,٠١٩٩	٢٧,٨١٠٤	٤,٢٠٧٦	١٧٥٨	٠,٦٤٧-	لا توجد فروق.
٨	التفكير العالمي	٦٢,٣٨١٩	٤,٠٧٦٩	٦٢,٦١٤٩	٤,٠١٣٥	١٧٥٨	١,١٣٠-	لا توجد فروق.
٩	التفكير المحلي	٢٧,٣٥٥٢	٤,٥١١٥	٢٦,٧٨٧٠	٤,٤٨٦٨	١٧٥٨	٢,٤٧٤	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
١٠	التفكير التقدمي	٣٠,٨٠٢٨	٥,٠٠٧٠	٣٠,٣٥٠٩	٤,٩٨٤٠	١٧٥٨	١,٧٧٢	لا توجد فروق.
١١	التفكير المحافظ	٢٥,٦٤٦٥	٤,٩٩٢٣	٢٦,١٩١٣	٤,٨٥٤٥	١٧٥٨	٢,١٧٦-	توجد فروق لصالح التخصصات الأدبية.
١٢	التفكير الخارجي	٢٩,٢٦٤٧	٥,١٢٣٠	٢٨,٨١٢٠	٥,١٣٠٦	١٧٥٨	١,٧٢٧	لا توجد فروق.
١٣	التفكير الداخلي	٢٦,٩٩٢٩	٥,١١٥٧	٢٧,٣٣٣٣	٤,٧٦٢٢	١٧٥٨	١,٣٦٦-	لا توجد فروق.

يتضح من الجدول(٣١) أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير (الحكمي، و الهرمي، والأقلي، والمحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، المحافظ) لصالح التخصصات الأدبية. كما لا توجد فروق دالة بين طالبات التخصصات العلمية أو الأدبية في أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والفوضوي، والعالمي، والتقدمي، والخارجي، والداخلي)، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الخامس في الجزء الخاص بعدم وجود فروق دالة احصائياً في أساليب التفكير تبعاً للتخصص، وهي بذلك تتفق جزئياً مع دراسة رمضان (٢٠٠١م) والتي ُطبقت على طلاب وطالبات في المرحلتين الثانوية والجامعية، والتي كان من نتائجها تفوق طلاب العلمي في أساليب التفكير (الحكمي، والمحلي) ومع دراسة محمود (٢٠٠٣م(أ)) التي كان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير(المحلي، والهرمي) لصالح التخصصات العلمية؛ فأسلوب التفكير المشترك في الدراسات الثلاثة هو أسلوب التفكير المحلي، وقد يكون الاختلاف في العينة في دراسة رمضان، أو الاختلافات في المناهج نظراً لاختلاف البيئات سبباً في هذا الاختلاف. وقد أثبتت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢م) أنَّ للتخصص الأكاديمي أثراً في تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير. وقد أرجع السيد (٢٠٠٣م) الفروق في أساليب التفكير التي يستخدمها فرد وآخر إلى الفرق بينهما في المعرفة السابقة، والبناء المعرفي لكل منهما. كما يؤكد عمار (١٩٩٨م) أنَّ نوع التعليم يلعب دوراً أساسياً في توجيه أسلوب الفرد في التفكير، خاصة بعد قضائه فترة دراسية يتعامل فيها الفرد مع برامج ذات طبيعة مؤثرة.

ب- الفروق تبعاً للعمر :

جدول (٣٢)

الفروق في أساليب التفكير تبعاً للعمر.

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
١	التفكير التشريعي	بين المجموعات	٨٥,٢٢٩	٢	٤٢,٦١٥	٢,٦٦٠	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٨١٤٥,٦٦٣	١٧٥٧	١٦,٠١٩		
		المجموع	٢٨٢٣,٨٩٥	١٧٥٩			
٢	التفكير التنفيذي	بين المجموعات	٤,٧٦٢	٢	٢,٣٨١	٠,١٢٧	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٢٩٠٥,٠٥٤	١٧٥٧	١٨,٧٢٨		
		المجموع	٣٢٩٠٩,٨١٦	١٧٥٩			
٣	التفكير الحكمي	بين المجموعات	٤٣,٠٠٢	٢	٢١,٥٠١	١,٠٤٦	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٦١٣٠,٤٨٩	١٧٥٧	٢٠,٥٦٤		
		المجموع	٣٦١٧٣,٤٩١	١٧٥٩			
٤	التفكير الملكي	بين المجموعات	١٨,٧١٩	٢	٩,٣٥٩	٠,٥٦١	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٩٢٩٦,٣٦٧	١٧٥٧	١٦,٦٧٤		
		المجموع	٢٩٣١٥,٠٨٦	١٧٥٩			
٥	التفكير الهرمي	بين المجموعات	١١٢,٢٢٥	٢	٥٦,١١٣	٢,٦٤٦	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٧٢٦٣,٩٥٤	١٧٥٧	٢١,٢٠٩		
		المجموع	٣٧٣٧٦,١٨٠	١٧٥٩			
٦	التفكير الاقلي	بين المجموعات	٢٣٧,٠٣٥	٢	١١٨,٥١٧	٣,٩٩٧	توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٢١٠,١٤٥	١٧٥٧	٢٩,٦٥٣		
		المجموع	٥٢٣٣٨,١٨٠	١٧٥٩			
٧	التفكير الفوضوي	بين المجموعات	١٠٨,٨١٢	٢	٥٤,٤٠٦	٣,١٧٠	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٠١٥٤,٢١١	١٧٥٧	١٧,١٦٢		
		المجموع	٣٠٢٦٣,٠٢٣	١٧٥٩			
٨	التفكير العالمي	بين المجموعات	٢٣,١٥٥	٢	١١,٥٧٨	٠,٧١١	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٨٦٠٣,٩٨٠	١٧٥٧	١٦,٢٨٠		
		المجموع	٢٨٦٢٧,١٣٦	١٧٥٩			
٩	التفكير المحلي	بين المجموعات	١٠٣,٨٥٠	٢	٥١,٩٢٥	٢,٥٦٧	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٥٥٣٥,٤٣١	١٧٥٧	٢٠,٢٢٥		
		المجموع	٣٥٦٣٩,٢٨١	١٧٥٩			
١٠	التفكير التقدمي	بين المجموعات	٦٧,٠٣١	٢	٣٣,٥١٦	١,٣٤٤	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٣٨٠,٩٣٢	١٧٥٧	٢٤,٩٣٤		
		المجموع	٤٣٨٧٥,٩٦٤	١٧٥٩			
١١	التفكير المحافظ	بين المجموعات	٥٠,٢٧١	٢	٢٥,١٣٦	١,٠٥٤	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٢٢٥٥,٢١٨	١٧٥٧	٢٤,٠٥٠		
		المجموع	٤٢٣٠٥,٤٨٩	١٧٥٩			
١٢	التفكير الخارجي	بين المجموعات	١٧٢,١٤١	٢	٨٦,٠٧١	٣,٢٧٨	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٦١٤٨,٥٧٧	١٧٥٧	٢٦,٢٦٠		
		المجموع	٤٦٣١٠,٧١٨	١٧٥٩			
١٣	التفكير الداخلي	بين المجموعات	٣٥,٤٨٦	٢	١٧,٧٤٣	٠,٧٤٥	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤١٨٤,٨٧٤	١٧٥٧	٢٣,٨١٤		
		المجموع	٤١٨٧٦,٣٤٩	١٧٥٩			

أظهرت النتائج في الجدول(٣٢) أنَّه توجد فروق دالة في أسلوب التفكير الأقلي، ولم تظهر فروق دالة في بقية أساليب التفكير، ولمعرفة مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول(٣٢) يوضح النتيجة.

جدول (٣٣)

اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في أساليب التفكير تبعاً للعمر.

المتغيرات	الفئات العمرية	المتوسطات	الفئات العمرية		
			١٩ـ ٢٠	٢١ـ ٢٢	٢٣ـ فأكثر
أسلوب التفكير الأقلي	١٩ـ٢٠	٢٩,٠٠٤٨			*
	٢١ـ٢٢	٢٨,٤٢٠٦			
	٢٣ـ فأكثر	٢٨,٠٦٠٣			

يتضح من الجدول(٣٣) أنَّ الفروق كانت لصالح فئة الطالبات ذوات الفئة العمرية(١٩ـ ٢٠). وهي الفئة التي تمثل الطالبات المستجدات والطالبات في المستويات الأولى من الدراسة الجامعية اللاتي تنطبق عليهن خصائص أسلوب التفكير الأقلي من عدم القدرة على وضع الأولويات للأهداف وعدم القدرة على تنظيم الوقت المخصص لكل هدف، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١م)، والتي كان من نتائجها وجود اختلاف في أساليب التفكير (المحلي، والتقدمي، والهرمي، والملكي، والأقلي) تبعاً للعمر. وكذلك دراسة زهانج وساكس (Zhang& Sachs(1997 والتي أسفرت عن وجود علاقة بين أساليب التفكير والعمر، وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة زهانج (Zhang(1999 التي وجدت أنَّ أكثر الأساليب التي تتأثر بالعمر هي الأساليب المرتبطة بالابتكارية مثل: (الهرمي، والخارجي، والعالمي، والتشريعي، والتقدمي). وقد يكون سبب الاختلاف هو اختلاف العينة، التي كانت مكونة من (١٥١) طالباً من مستوى البكالوريوس والماجستير، وقد تراوحت أعمارهم من (١٩) إلى

(٥٠) بمتوسط قدره (٣١) سنة، بينما كان متوسط أعمار عينة الدراسة الحالية (٢١)عاماً.

ج- الفروق تبعاً للمستوى الدراسي:

جدول (٣٤)

الفروق في أساليب التفكير تبعاً للمستوى الدراسي.

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
١	التفكير التشريعي	بين المجموعات	٢٢,١٦٣	٢	١١,٠٨١	٠,٦٩٠	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٨٢٠٨,٧٣٢	١٧٥٧	١٦,٠٥٥		
		المجموع	٢٨٢٣٠,٨٩٥	١٧٥٩			
٢	التفكير التنفيذي	بين المجموعات	١٥,٢١١	٢	٧,٦٠٥	٠,٤٠٦	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٢٨٩٤,٦٠٥	١٧٥٧	١٨,٧٢٢		
		المجموع	٣٢٩٠٩,٨١٦	١٧٥٩			
٣	التفكير القضائي	بين المجموعات	١,٦٣٥	٢	٠,٨١٨	٠,٠٤٠	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٦١٧١,٨٥٥	١٧٥٧	٢٠,٥٨٧		
		المجموع	٣٦١٧٣,٤٩١	١٧٥٩			
٤	التفكير الملكي	بين المجموعات	١٦,٤٠١	٢	٨,٢٠١	٠,٤٩٢	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٩٢٩٨,٦٨٥	١٧٥٧	١٦,٦٧٥		
		المجموع	٢٩٣١٥,٠٨٦	١٧٥٩			
٥	التفكير الهرمي	بين المجموعات	٢٧,٣٨٧	٢	١٣,٦٩٣	٠,٦٤٤	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٧٣٤٨,٧٩٣	١٧٥٧	٢١,٢٥٧		
		المجموع	٣٧٣٧٦,١٨٠	١٧٥٩			
٦	التفكير الاقلي	بين المجموعات	٢٠,٠٨١	٢	١٠,٠٤٠	٠,٣٣٧	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٢٣١٨,٠٩٩	١٧٥٧	٢٩,٧٧٧		
		المجموع	٥٢٣٣٨,١٨٠	١٧٥٩			
٧	التفكير الفوضوي	بين المجموعات	٦٧,٤٠٥	٢	٣٣,٧٠٢	١,٩٦١	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٠١٩٥,٦١٧	١٧٥٧	١٧,١٨٦		
		المجموع	٣٠٢٦٣,٠٢٢	١٧٥٩			
٨	التفكير العالمي	بين المجموعات	٢,٣٤١	٢	١,١٧٠	٠,٠٧٢	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٢٨٦٢٤,٧٩٥	١٧٥٧	١٦,٢٩٢		
		المجموع	٣٨٦٢٧,١٣٦	١٧٥٩			
٩	التفكير المحلي	بين المجموعات	١٨,٣١٣	٢	٩,١٥٦	٠,٤٥٢	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٣٥٦٢٠,٩٦٨	١٧٥٧	٢٠,٢٧٤		
		المجموع	٣٥٦٣٩,٢٨١	١٧٥٩			
١٠	التفكير التقدمي	بين المجموعات	١٠,٧٩٨	٢	٥,٣٩٩	٠,٢١٦	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٣٨٦٥,١٦٥	١٧٥٧	٢٤,٩٦٦		
		المجموع	٤٣٨٧٥,٩٦٤	١٧٥٩			
١١	التفكير المحافظ	بين المجموعات	١٨,٠٥٣	٢	٩,٠٢٦	٠,٣٧٥	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٢٢٨٧,٤٣٦	١٧٥٧	٢٤,٠٦٨		
		المجموع	٤٢٣٠٥,٤٨٩	١٧٥٩			
١٢	التفكير الخارجي	بين المجموعات	١٥,٧٥٥	٢	٧,٨٧٧	٠,٢٩٩	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٦٢٩٤,٩٦٣	١٧٥٧	٢٦,٣٤٩		
		المجموع	٤٦٣١٠,٧١٨	١٧٥٩			
١٣	التفكير الداخلي	بين المجموعات	٦٨,٦٨٢	٢	٣٤,٣٩١	١,٤٤٥	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤١٨٠٧,٥٦٨	١٧٥٧	٢٣,٧٩٥		
		المجموع	٤١٨٧٦,٣٤٩	١٧٥٩			

ويتضح من الجدول (٣٤) تحقق صحة الفرض الخاص بعدم وجود فروق بين الطالبات في أساليب التفكير؛ تبعاً للمستوى الدراسي. وهذا يؤكد الثبات النسبي لأساليب التفكير فلم تغير طريقة الدراسة في الجامعة أساليب تفكير الطالبات، وقد يكون السبب هو: تشابه طريقة التدريس والتقويم في الجامعة في جميع المستويات؛ لذلك لم يظهر تأثير المستوى الدراسي، ولم يظهر تأثير العمر أيضاً في هذه الأساليب إلا في الأسلوب الأقلي، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة "زهانج وساكس(Zhang& Sachs(1997"والتي كشفت عن وجود علاقة بين أساليب التفكير والمستوى الدراسي. ودراسة زهانج (Zhang(1999 والتي كان من نتائجها أنَّ أكثر الأساليب التي تتأثر بالمرحلة الدراسية، هو الأسلوب الخارجي، يليه الأسلوب الهرمي.

الفرض السادس:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات في أساليب التعلم؛ تبعاً للتخصص، والعمر، والمستوى الدراسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات طالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، كما هو موضح في الجدول (٣٥)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه؛ بالنسبة للعمر والمستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدولين(٣٦)، **(٣٨).**

أ- الفروق تبعاً للتخصص:

جدول (٣٥)
الفروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص.

	التسلسل	الأبعـــاد	التخصصات العلمية ن =٥٦٣		التخصصات الأدبية ن = ١١٩٧		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
أبعاد التعلم	١	الخبرة المحسوسة	٦٨,٣٢٥٠	٨,١٠٥٦	٦٨,١٠٧٨	٨,٥٣٤٥	١٧٥٨	٠,٥٠٦	لا توجد فروق
	٢	الملاحظة التأملية	٤٧,٣٢١٥	٥,٥٨٨٦	٤٦,٦١٤٩	٥,٩٠٩٨	١٧٥٨	٢,٣٨٠	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
	٣	المفاهيم المجردة	٤٥,٨٠٢٨	٦,٠٠٨٥	٤٥,٠٩٢٧	٦,٣٨٤٧	١٧٥٨	٢,٢١٧	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
	٤	التجريب النشط	٤٤,٠١٦٠	٥,٤٥٢٩	٤٢,٥٧٨٩	٥,٩٣١٤	١٧٥٨	٤,٨٦٣	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
أساليب التعلم	١	التباعدي	١١٥,٦٤٦٥	١٢,٠٠٠٣٥	١١٤,٧٢٢٦	١٢,٨١٩٦٩	١٧٥٨	١,٤٣٩	لا توجد فروق
	٢	التمثيلي	٩٣,١٢٤٣	١٠,٦٥١١٦	٩١,٧٠٧٦	١١,٤٦٤٧٨	١٧٥٨	٢,٤٧٣	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
	٣	التقاربي	٨٩,٨١٨٨	١٠,٤٢٣٢١	٨٧,٦٧١٧	١١,٣٤٥٩٦	١٧٥٨	٣,٦٩٩	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
	٤	التكيفي	١١٢,٣٤١٠	١٢,٢٠٧١٨	١١٠,٦٨٦٧	١٣,٠٧٧٣٢	١٧٥٨	٢,٥٢٨	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.

يتضح من جدول (٣٥) وجود فروق بين الطالبات في أبعاد التعلم (الملاحظة التأملية، و المفاهيم المجردة، والتجريب النشط)، و أساليب التعلم (التمثيلي، والتقاربي، والتكيفي) لصالح التخصصات العلمية،وقد يكون استخدام طالبات التخصصات العلمية للأسلوب (التقاربي والتمثيلي والتكيفي)، المعتمد على أبعاد التعلم (الملاحظة التأملية، و المفاهيم المجردة، والتجريب النشط) ، يرجع إلى طبيعة الدراسة في هذه التخصصات من استخدام الرموز، والقيام بالتجارب، وملاحظة نتائجها. وتؤكد نتيجة هذه الدراسة ما ذكره برور و آخرون(2001) Brower, et al. من أنَّ الأفراد في الأسلوب التقاربي يفضلون المجالات العلمية، وفي الأسلوب التمثيلي يميلون إلى دراسة العلوم الأساسية والرياضيات.كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زينب بدوي (٢٠٠٢م)في عدم وجود فروق بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية في استخدام الأسلوب الحسي(الخبرة المحسوسة). ورغم أنَّ دراسة مرزوق (١٩٩٠م)

تمت على عينة من الطلاب بالمرحلة الجامعية بالمدينة المنورة فإنَّه لم يكن للتخصص تأثير على أساليب التعلم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة التي كانت من المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

ب-الفروق تبعاً للعمر:

جدول (٣٦)

الفروق تبعا للعمر.

	م	الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
أبعاد التعلم	١	الخبرة المحسوسة	بين المجموعات	٧٤٢,٦٣٢	٢	٣٧١,٣١٦	٥,٢٩١	توجد فروق.
			داخل المجموعات	١٢٣٣١٢,١	١٧٥٧	٧٠,١٨٣		
			المجموع	١٢٤٠٥٤,٧	١٧٥٩			
	٢	الملاحظة التأملية	بين المجموعات	٩١,٩٦٣	٢	٤٥,٩٨١	١,٣٦٠	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٥٩٤٢٣,٤٩٢	١٧٥٧	٣٣,٨٢١		
			المجموع	٥٩٥١٥,٤٥٥	١٧٥٩			
	٣	المفاهيم المجردة	بين المجموعات	١٦٤,٣١٥	٢	٨٢,١٥٧	٢,٠٩٠	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٦٩٠٧٢,٥٨٩	١٧٥٧	٣٩,٣١٣		
			المجموع	٦٩٢٣٦,٩٠٤	١٧٥٩			
	٤	التجريب النشط	بين المجموعات	١٢٧,٤٢٧	٢	٦٣,٧١٣	١,٨٨٣	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٥٩٤٥١,٩٤٦	١٧٥٧	٣٣,٨٣٧		
			المجموع	٥٩٥٧٩,٣٧٣	١٧٥٩			
أساليب التعلم	١	التباعدي	بين المجموعات	١٢٩٠,٣٨٨	٢	٦٤٥,١٩٤	٤,٠٩٩	توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢٧٦٥٢٥,٠	١٧٥٧	١٥٧,٣٨٥		
			المجموع	٢٧٧٨١٥,٤	١٧٥٩			
	٢	التمثيلي	بين المجموعات	٥٠٠,٠٩٨	٢	٢٥٠,٠٤٩	١,٩٨٦	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٣٧١٢٢٩,٤	١٧٥٧	١٢٥,٩١٣		
			المجموع	٢٢١٧٢٩,٥	١٧٥٩			
	٣	التقاربي	بين المجموعات	٤٢٨,٩٩٩	٢	٢١٤,٤٩٩	١,٧٤٢	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٥١٦٣٥٥,٨	١٧٥٧	١٢٣,١٣٩		
			المجموع	٢١٦٧٨٤,٨	١٧٥٩			
	٤	التكيفي	بين المجموعات	١٤٢٧,٥٨٣	٢	٧١٣,٧٩٢	٤,٣٥٦	توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢٨٧٩٠٢,٤	١٧٥٧	١٦٣,٨٦٠		
			المجموع	٢٨٩٣٣٠,٠	١٧٥٩			

أظهرت النتائج في الجدول(٣٦)أنَّه توجد فروق دالة في الخبرة المحسوسة؛ أحد أبعاد التعلم ، وكذلك في أسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي ، ولم تظهر فروق دالة في بقية الأبعاد، ولمعرفة مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول (٣٧)يوضح النتيجة.

جدول(٣٧)
اختبار شيفيه لدلالة الفروق في أساليب التعلم تبعاً للعمر.

المتغيرات	الفئات العمرية	المتوسطات	الفئات العمرية		
			١٩ـ ٢٠	٢١ـ ٢٢	٢٣ـ فأكثر
الخبرة المحسوسة	١٩ـ ٢٠	٦٨,٩٥٣٦			*
	٢١ـ٢٢	٦٨,٠٢٤٤			
	٢٣ـ فأكثر	٦٧,٢٤١٤			
الأسلوب التباعدي	١٩ـ٢٠	١١٦,١٠٢٤			*
	٢١ـ٢٢	١١٤,٦٨٩٣			
	٢٣ـ فأكثر	١١٣,٩٢٤٦			
الأسلوب التكيفي	١٩ـ٢٠	١١٢,٢١٢٨			*
	٢١ـ٢٢	١١١,١٣٧٠			
	٢٣ـ فأكثر	١٠٩,٧٩٦٥			

يتضح من الجدول(٣٧) أنَّ الفروق في بعد الخبرة المحسوسة، وأسلوبي التعلم التباعدي والتكيفي كانت في صالح فئة الطالبات ذوات الفئة العمرية (١٩-٢٠) وبعد الخبرة المحسوسة مشترك بين أسلوب التعلم التباعدي والذي يجمع بين الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية، وأسلوب التعلم التكيفي الذي يجمع بين الخبرة المحسوسة والتجريب النشط، وهذا يعني أنَّ طريقة إدراك الفرد للمعلومات مبنية على الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية والتجريب. ويمكن تفسير عدم ظهور الاختلافات في باقي أبعاد وأساليب التعلم ما ذكرته منى أبو ناشي (١٩٩٦م) أنَّ أساليب التعلم تتأثر بعوامل عديدة منها العمر الذي يجعل الطلاب يتبنون استراتيجيات أكثر مرونة ، ومستوى أساليب عميقة في الدراسة. وما ذكره عجاج (٢٠٠٠م) من أنَّ أساليب التعلم ثابتة ثباتاً نسبياً، كما أنَّها تلازم الفرد لفترة طويلة، وأنَّها أكثر ثباتاً من أساليب التفكير،

إلا أنَّ "دن" أشارت إلى أنَّ الأساليب تستمر في التغير أثناء مرحلة الجامعة والرشد، ولكن بعض الأفراد يتغيرون بصعوبة والبعض يمر بتغيرات سريعة ومضاعفة، ومن الممكن توقع التحصيل والنماذج السلوكية بمجرد معرفة العمر، والنوع، وأساليب التعلم لدى الطلاب؛ عند التحاقهم بالتعليم. (سعد، ٢٠٠٦م). وعدم ظهور فروقا دالة بين أساليب التعلم بين الدارسين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة في دراسة ميتاليدو، وبلاستيدو(Metallidou& Plastsidou(2008 ما يدل على أنَّ أساليب التعلم قد لا تتغير أثناء مزاولة المهنة أي أنَّها قد لا تتأثر بالعمر، وقد يتوقف ذلك على نوع المهنة ومدى اعتمادها على أساليب التعلم.

ج- الفروق تبعاً للمستوى الدراسي:

جدول (٣٨)
الفروق في أساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسي.

	م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
أبعاد التعلم	١	الخبرة المحسوسة	بين المجموعات	١٥٩,٥١١	٢	٧٩,٧٥٦	١,١٣١	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	١٢٣٨٩,٢	١٧٥٧	٧٠,٥١٥		
			المجموع	١٢٤٠٥,٧	١٧٥٩			
	٢	الملاحظة التأملية	بين المجموعات	٥٨,٢٦٣	٢	٢٩,١٣١	٠,٨٩١	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٥٩٤٥٧,١٩٢	١٧٥٧	٣٣,٨٤٠		
			المجموع	٥٩٥١٥,٤٥٥	١٧٥٩			
	٣	المفاهيم المجردة	بين المجموعات	٢٧,٣٨٤	٢	١٣,٦٩٢	٠,٣٤٨	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٦٩٢٠٩,٥٢٠	١٧٥٧	٣٩,٣٩١		
			المجموع	٦٩٢٣٦,٩٠٤	١٧٥٩			
	٤	التجريب النشط	بين المجموعات	١٤٩,٤١٦	٢	٧٤,٧٠٨	٢,٢٠٩	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٥٩٤٢٩,٩٥٧	١٧٥٧	٣٣,٨٢٥		
			المجموع	٥٩٥٧٩,٣٧٣	١٧٥٩			
أساليب التعلم	١	التباعدي	بين المجموعات	٢٣٩,٤٩٢	٢	١١٩,٧٤٦	٠,٧٥٨	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢٧٧٥٧٥,٩	١٧٥٧	١٥٧,٩٨٣		
			المجموع	٢٧٧٨١٥,٤	١٧٥٩			
	٢	التمثيلي	بين المجموعات	١٥٩,٣١١	٢	٧٩,٦٥٥	٠,٦٣٢	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢٢١٥٧٠,٢	١٧٥٧	١٢٦,١٠٧		
			المجموع	٢٢١٧٢٩,٥	١٧٥٩			
	٣	التقاربي	بين المجموعات	٢٤١,٥٤٧	٢	١٢٠,٧٧٤	٠,٩٨٠	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢١٦٥٤٣,٢	١٧٥٧	١٢٣,٢٤٦		
			المجموع	٢١٦٧٨,٨	١٧٥٩			
	٤	التكيفي	بين المجموعات	١٥٢,٨٥١	٢	٧٦,٤٢٦	٠,٤٦٤	لا توجد فروق.
			داخل المجموعات	٢٨٩١٧٧,١	١٧٥٧	١٦٤,٥٨٦		
			المجموع	٢٨٩٣٣٠,٠	١٧٥٩			

من جدول (٣٨) يتضح عدم وجود فروق بين الطالبات في أبعاد و أساليب التعلم؛ تبعاً للمستوى الدراسي. وهذه النتيجة تؤكد أنَّ وجود فروق في بعد الخبرة المحسوسة، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي في الدراسة الحالية يرجع إلى العمر فقط، ولا يرتبط بطريقة الدراسة في الجامعة؛ فرغم اختلاف المستويات الدراسية بين الطالبات، فإنَّه لم توجد فروق بينهن في أبعاد وأساليب التعلم.

الفرض السابع:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطالبات في توجهات الهدف؛ تبعاً للتخصص،والعمر، والمستوى الدراسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطات طالبات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، كما هو موضح في الجدول (٣٩)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه؛ بالنسبة للعمر والمستوى الدراسي كما هو موضح في الجدولين (٤٠)، (٤٢).

أ- الفروق تبعاً للتخصص:

جدول (٣٩)
الفروق في توجهات الهدف تبعا للتخصص.

م	نوع التوجه	التخصصات العلمية ن =٥٦٣		التخصصات الادبية ن = ١١٩٧		درجة الحرية	قيمة(ت)	اتجاه الفروق
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	إتقان/ إقدام	٣٤,٩٦٤٥	٥,٣٨٨٤	٣٤,٢٠٣٠	٥,٣٢٥٥	١٧٥٨	٢,٧٨٧	توجد فروق لصالح التخصصات العلمية.
٢	إتقان/ إحجام	٣٩,٠٢١٣	٨,٣٧٧٠	٣٩,٢٨٩١	٨,٠٩٠٤	١٧٥٨	-٠,٦٤٠	لا توجد فروق.
٣	أداء/ إتقان	١٩,٨١١٧	٥,٩٨٦٣	٢٠,٢٢٧٢	٥,٦١٦٥	١٧٥٨	-١,٤١٧	لا توجد فروق.
٤	أداء/ إحجام	١٥,٦٦٢٥	٥,٠٩١٧	١٥,٩٥٦٦	٤,٩٧٩٥	١٧٥٨	-١,١٤٧	لا توجد فروق.

يتضح من الجدول(٣٩)أنَّ الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية ظهرت فقط في توجه الإتقان/ الإقدام؛ لصالح التخصصات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ طالبات الأقسام العلمية لن يستطعن الحصول على الدرجات إلا إذا تم التعلم والفهم فضلاً عن التطبيق، وقد أسفرت دراسة العمادي Al-Emadi التي أجريت على عينة

من الطلاب الإماراتيين عن وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في أهداف الأداء/ الإحجام؛ لصالح التخصصات الأدبية (رشوان، ٢٠٠٦م). وهنا يتضح اختلاف النتائج رغم تشابه الثقافتين، وقد يرجع الاختلاف إلى متغير الجنس.

ب- الفروق تبعاً للعمر:

جدول(٤٠)

الفروق في توجهات الهدف تبعا للعمر.

م	وجهة الهدف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
١	أهداف الإتقان- الإقدام	بين المجموعات	٧٠,٣٠٦	٢	٣٥,١٥٣	١,٢٢٦	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٠٣٨٨,٦٧٤	١٧٥٧	٢٨,٦٧٩		
		المجموع	٥٠٤٥٨,٩٨٠	١٧٥٩			
٢	أهداف الإتقان- الإحجام	بين المجموعات	١١٧,٨٨٣	٢	٥٨,٩٤٢	٠,٨٨٠	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	١١٧٦٣١,٣	١٧٥٧	٦٦,٩٥٠		
		المجموع	١١٧٧٤٩,٢	١٧٥٩			
٣	أهداف الأداء- الإقدام	بين المجموعات	٤٥٦,٥٦٢	٢	٢٢٨,٢٨١	٦,٩٧٨	توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٧٤٧٧,٧٨٢	١٧٥٧	٣٢,٧١٤		
		المجموع	٥٧٩٣٤,٣٤٣	١٧٥٩			
٤	أهداف الأداء- الإحجام	بين المجموعات	١٧٧,٢٨٢	٢	٨٨,٦٤١	٣,٥٣٣	توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٤٠٨١,٤٤٣	١٧٥٧	٢٥,٠٨٩		
		المجموع	٤٤٢٥٨,٧٢٥	١٧٥٩			

يتضح من الجدول(٤٠) أنَّه توجد فروق دالة احصائياً في بعدي أهداف الأداء/ الإقدام، وأهداف الأداء/ الإحجام، ولمعرفة مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول(٤١) يوضح النتيجة.

جدول(٤١)

جدول اختبار شيفيه لدلالة الفروق في توجهات الهدف تبعا للعمر.

المتغيرات	الفئات العمرية	المتوسطات	الفئات العمرية		
			١٩ ـ ٢٠	٢١ ـ ٢٢	٢٣ ـ فأكثر
أهداف الأداء الإقدام	١٩ـ٢٠	٢٠,٧٣٦٠		*	*
	٢١ ـ ٢٢	١٩,٩٠٦٤			
	٢٣ـ فأكثر	١٩,٤٣٤٧			
أهداف الأداء الإحجام	١٩ـ٢٠	١٦,٢٦٠٨			*
	٢١ـ٢٢	١٥,٧٤٩٠			
	٢٣ـ فأكثر	١٥,٤٤٧٢			

يتضح من الجدول(٤١) أنَّ الفروق الإحصائية كانت دالة في توجهات الهدف(الأداء/ الإقدام) و(الأداء/ الإحجام) لصالح الطالبات ذوات الفئات العمرية(١٩-٢٠) أي أنَّه كلما تقدمت الطالبة في العمر كلما اتجهت إلى أهداف الإتقان. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة هاو، وساليليHau& Salili من وجود فروق دالة إحصائيا في أهداف الإتقان، راجعة لتأثير متغير العمر لصالح الطلاب الأكبر سناً(رشوان،٢٠٠٦). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حافظ (٢٠٠٣م) حيث كانت الفروق دالة في أهداف الأداء/ الإحجام؛ لصالح الطلاب الأصغر سناً، وفي أهداف الأداء/ الإقدام؛ لصالح الطلاب الأكبر سناً. وهذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه دراسة ديوك، وإليوتDweck& Elliot من أنَّ توجه الصغار نحو التعلم والكبار نحو الأداء، وقد يرجع الاختلاف إلى العينة، والملاحظ أنَّ قلة من الدراسات التي اهتمت بدراسة علاقة توجهات الهدف بالعمر، ولكن يتضح من نتائج الدراسة الحالية أنَّ الطالبات الأصغر سنا يركزن على التفوق على الآخرين وتجنب الدونية ولكن الأكبر سنا يركزن على التعلم والإتقان والفهم، فوجود طالبات في سن متقدم دليل على أنَّ الدافع للدراسة هو التعلم، والإتقان.

ج- الفروق تبعاً للمستوى الدراسي:

جدول (٤٢)

الفروق في توجهات الهدف تبعا للمستوى الدراسي.

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
١	أهداف الإتقان- الإقدام	بين المجموعات	١٤٣,١٠٨	٢	٧١,٥٥٤	٢,٤٩٩	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٠٣١٥,٨٧٢	١٧٥٧	٨٢,٦٣٧		
		المجموع	٥٠٤٥٨,٩٨٠	١٧٥٩			
٢	أهداف الإتقان- الإحجام	بين المجموعات	١٢٠٦,٤٠١	٢	٦٠٣,٢٠١	٩,٠٤٩	توجد فروق.
		داخل المجموعات	١١٦٥٤٢,٨	١٧٥٧	٦٦,٣٣١		
		المجموع	١١٧٧٤٩,٢	١٧٥٩			
٣	أهداف الأداء- الإقدام	بين المجموعات	١٤٢,٧٠٧	٢	٧١,٣٥٣	٢,١٦٩	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٥٧٧٩١,٦٣٦	١٧٥٧	٣٢,٨٩٢		
		المجموع	٥٧٩٣٤,٣٤٣	١٧٥٩			
٤	أهداف الأداء- الإحجام	بين المجموعات	١٤٠,٩٨٩	٢	٧٠,٤٩٤	٢,٨٠٧	لا توجد فروق.
		داخل المجموعات	٤٤١١٧,٧٣٦	١٧٥٧	٢٥,١١٠		
		المجموع	٤٤٢٥٨,٧٢٥	١٧٥٩			

يتضح من الجدول(٤٢) وجود فروق في بعد أهداف الإتقان/ الإحجام، ولمعرفة مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه؛ لمعرفة اتجاه الفروق، والجدول (٤٣) يوضح النتيجة.

جدول (٤٣)

اختبار شيفيه لدلالة الفروق في توجهات الهدف تبعا للمستوى الدراسي.

المتغيرات	المستوى الدراسي	المتوسطات	المستوى الدراسي		
			١ـ٣	٤ـ٦	٧ـ فأكثر
أهداف الإتقان/ الإحجام	١ ـ ٣	٤٠,٢٢٣٣		*	
	٤ـ٦	٣٩,٠٢٨٣			
	٧ـ فأكثر	٣٨,٢٠٠٨			

يتضح من الجدول(٤٣) أنَّ الفروق الإحصائية كانت دالة في توجهات الهدف (الإتقان/ الإحجام) لصالح الطالبات ذوات المستويات الدراسية (١-٣)؛ أي أنَّهن تقريبا الطالبات المستجدات في الدراسة الجامعية، وبالتالي فقد يكون عدم ألفتهن بالجامعة وطريقة الدراسة المعتمدة على نظام الساعات والتي تختلف عن الدراسة في المدارس الثانوية من العوامل التي تجعل الطالبة تخشى الفشل، أو الفهم الخاطئ للمادة المتعلمة، وبالتالي كان توجههن نحو الإتقان/ الإحجام. ولم تجد الباحثة - في حدود ما اطلعت عليه- أي دراسة عن علاقة توجهات الهدف بالمستوى الدراسي في الدراسة الجامعية؛ مما يدعو إلى المزيد من البحث في هذا المجال.

الفصل السادس
التوصيات والمقترحات

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى نتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- أساليب التفكير السائدة لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة هي على التوالي: أسلوب التفكير العالمي، والتشريعي، والهرمي، والتنفيذي، والتقدمي، والخارجي، والأقلي، والفوضوي، والملكي، والداخلي، والحكمي، والمحلي، والمحافظ.

٢- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية؛ عند مستوى(٠,٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.

٣- تفاوت العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز:(الإتقان/ إقدام، والإتقان/ إحجام، والأداء/ إقدام) ما بين مستوى(٠,٠١، و٠,٠٥) بينما كانت العلاقة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والتقدمي) وأهداف الأداء/ إحجام.

٤- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية، عند مستوى(٠,٠١) بين أساليب التعلم و توجهات الهدف.

٥- وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (الهرمي، والأقلي، والمحلي، والحكمي) و في أساليب التعلم (التمثيلي، والتقاربي، والتكيفي)، و توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير(الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

٦- وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي، و أسلوبي التعلم (التباعدي، والتكيفي) و توجهات أهداف الإنجاز(الأداء/ الإتقان، والأداء/ الإحجام) تبعاً للعمر.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعاً للمستوى الدراسي. بينما توجد فروق دالة في توجهات أهداف الإنجاز(الإتقان/ الإحجام) تبعاً للمستوى الدراسي.

التوصيــات:

١- الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية؛ لأهميتها في الحياة الجامعية بشكل خاص والحياة بصفة عامة.

٢- التنويع في طرق تدريس وتقويم الطالبات لتتوافق مع أساليبهن المختلفة في التفكير والتعلم.

٣- الاهتمام بقياس أساليب تفكير الطالبات، والتي قد تساعد نتائجها على التوجيه التربوي والمهني؛ مما يؤدي إلى اختيار التخصص والمهنة المناسبة.

٤- الاهتمام بمهارات اكتساب الطالبات أساليب التفكير؛ التي تساعدهن على مواجهة متطلبات الحياة المتطلبة للإبداع والابتكار.

٥- إدراج مادة تهتم بتدريس الطالبات أساليب التفكير؛ لزيادة وعيهن بها.

٦- تعميم الاستفادة من نتائج البحث في أساليب التفكير في الإرشاد الأسري، وترشيد الوالدين، لما ثبت من نتائج أبحاث "سترنبرج" عن: أثر المعاملة الوالدية في نمو أساليب تفكير الأبناء.

٧- الاهتمام بالدورات التدريبية للمعلمات في المراحل التعليمية المختلفة؛ بأساليب التعلم، وكيفية مراعاتها في التدريس.

٨- توعية الطالبات بأهمية توجهات أهداف الانجاز المتعلقة بالتعلم والفهم، بدلا من الاهتمام بالأداء الذي يؤدي بدوره إلى مشكلات عديدة منها: الغش في الاختبارات.

البحوث والدراسات المقترحة:

تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات منها:

١- علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف؛ تبعاً لمتغيرات أخرى مثل: الجنس، المعاملة الوالدية.

٢- بحث العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، والنجاح في المهن المختلفة، والتعرف على مدى قدرة قائمة أساليب التفكير، ومقاييس أساليب التعلم على التنبؤ بالنجاح في التخصصات والمهن المختلفة.

٣- بحث العلاقة بين أساليب التفكير وصعوبات التعلم، أو أساليب التفكير والإبداع.

٤- إجراء بحوث في نظرية الذكاء الناجح، والتي هي امتداد لنظرية التحكم العقلي الذاتي.


المراجـــــع

المـراجــع العربيـة

١- أبـو العلا،مسعد ربيـع عبـد الله (١٩٩٣م). أثـر تفاعـل طريقـة الـتعلم، أسـلوب التعلم، والقدرة على الاستدلال على تعلم سلوك حل المشكلة.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٢- أبو المعاطي،يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥م). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد١٥، العدد٤٩: ص ص٣٧٥- ٤٤٦.

٣- أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم، والسعدي، عماد توفيق (٢٠٠٣م).اثر نموذج التعلم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، المجلد١٩، العدد١:ص ص ١٢٩-١٨٢.

٤- أبـو جـادو، محمـود محمـد (٢٠٠٦م). نظريـة الـذكاء النـاجح الـذكاء التحليلـي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- أبو حطب، فؤاد، آمال صادق (٢٠٠٠م). علم النفس التربوي.ط ٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- أبـو حطـب، فـؤاد عبـد اللطيـف (١٩٩٦م). القـدرات العقليـة. ط ٥، القـاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٧- أبو حطب،فؤاد عبد اللطيف، وعثمان، سيد أحمد (١٩٧٣م). التفكير: دراسات نفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٨- أبـو ناشـي، منـى سـعيد محمـود (١٩٩٦م). دراسـة عامليـة لأسـاليب الـتعلم والأساليب المعرفية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٩- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩م). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد٩٣: ص ص١٩٧- ٢٣٦.

١٠- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٠م). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة(دراسة عاملية). مجلة التربية، العدد٩٣ :ص ص ٦٩-١١١ .

١١- احمد،إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٣م). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية". مجلة كلية التربية، الجزء ٣، العدد ٢٧: ص ص٢٣-٨٥.

١٢- بدر، فايقة محمد (٢٠٠٧م). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السابع عشر، العدد ٥٤:ص ص٢٠٠- ٢٢٩..

١٣- بدوي، زينب عبد العليم (٢٠٠٢م). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد١٢، العدد٥٣: ص ص٩-٧٩.

١٤- بدوي، سعدية السيد (٢٠٠٥م). ارتقاء أساليب التفكير لدى المراهقين في الفترة العمرية من ١٥-١٨ عاما. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، كلية الآداب، الحولية الأولى، الرسالة الخامسة.

١٥- بهجات، رفعت محمود (٢٠٠٤م). أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.

١٦- الجبه، عصام الدسوقي اسماعيل (١٩٩٤م). مدى فاعلية بعض النماذج الرياضية في التنبؤ بإتقان تلاميذ الصف الأول الثانوي لمادة الرياضيات وفقا لأساليب التعلم لديهم. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.

١٧- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢م(أ)). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨- ______________(٢٠٠٢م(ب)). الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩- جوده، محمد ابراهيم، عبد الجليل، رجاء (٢٠٠٣م). دراسة لأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على الإدراك البصري المكاني في الجغرافيا لدى طلاب التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر: ص ص٢٠٣- ٢٦٤.

٢٠- حافظ،، عبد الستار حافظ (٢٠٠٣م). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الانجاز وناتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري: دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز.

المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد٤٠:ص ص ١٦١- ٢٠٦
.

٢١- حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠١م). تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٤، العدد ٤: ص ص٦٩- ١١٢.

٢٢- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥م). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٣- ـــــــــــــــــــــ (١٩٩٦م).التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤- الحربي، نوار محمد سعد (١٩٩٧م). علاقة الأسلوب المعرفي(الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) بأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٥- الحربي، ناصر عبد الله (١٤٢٣هـ). علاقة الجمود الفكري "الدجماتية" بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٦- حسن، عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩م). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٣: ص ص١٠١-١٤٨.

٢٧- حسن، عزت عبد الحميد محمد، الشوربجي، أبو المجد ابراهيم (٢٠٠٥م). مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، الجزء الأول، العدد٥٩: ص ص٣-٦٠.

٢٨- الحسيني، نادية السيد (٢٠٠١م). علاقة توجهات أهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٧، العدد ١، ٢ : ص ص ١٦١-١٩٤ .

٢٩- الحموري، هند، الكحلوت، أحمد (٢٠٠٦م). البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد٧، العدد ٤: ص ص١٢٩- ١٥٦.

٣٠- حمدان، محمد زياد(١٩٨٥م). خرائط أساليب التعلم: تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية. الأردن: دار التربية الحديثة.

٣١- خضر، عادل سعد يوسف(٢٠٠٤م). البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق: اختبار صدق نظرية سترنبرج الثلاثية للقدرات العقلية. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد١٠، العدد ٤: ص ص٢٧٩-٣٦٨ .

٣٢- الخليفي، سبيكه يوسف (٢٠٠١م). أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل لدى عينتين قطرية وإماراتية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد١٥،العدد ٦٢ :ص ص ١ - ١٠٨.

٣٣- دهلوي، مرفت فيصل(١٤٢٦هـ). أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٤- الدوسري، فاطمة علي ناصر (٢٠٠٢م). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم (السطحي والعميق) وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني(الأدبي والعلمي) بمدينة الرياض،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٥- راضي، فوقية محمد (٢٠٠٦م). قلق الإحصاء وعلاقته بأساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٦، العدد ٥٠ : ص ص ٢٤٥- ٣٠٧

٣٦- ردادي، زين بن حسن (٢٠٠٢م).المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد٤١ :ص ص١٧١-٢٣٤

٣٧- رشوان، ربيع عبده أحمد(٢٠٠٦م). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز. القاهرة :عالم الكتب.

٣٨- رمضان، رمضان محمد (١٩٩٠م). اثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي واسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٣٩- رمضان، محمد رمضان (٢٠٠١م). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، يناير: ص ص١١-٤٠.

٤٠- رمضان، رمضان محمد، الشحات، مجدي محمد احمد (٢٠٠١م). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، المجلد ١، العدد ٣٠: ص ص٣١-٦١.

٤١- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣م).الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٢- زيدان، عصام محمد، الإمام، كمال أحمد (٢٠٠٣م). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. دراسات عربية في علم النفس، المجلد ٢ ، العدد ١: ص ص ١١-٦٢.

٤٣- سالم، أماني سعيدة سيد ابراهيم (٢٠٠٤م). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب على التعلم. دراسات عربية في علم النفس، المجلد:٣، العدد:٢:ص ص ١٠٧-١٧٨.

٤٤- السبيعي، علي بن محسن علي (١٤٢٢هـ). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جده.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤٥- سترنبرج، روبرت (١٩٩٥م). حلقة التفكير. في جيمس كييف، هيربرت ويلبرج ، التدريس من أجل تنمية التفكير. ترجمة عبد العزيز البابطين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٦- سرور، سعيد عبد الغني (٢٠٠٤م).أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "نيد هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة التاسعة عشر، العدد ٣ :ص ص٢٧٩-٣٤٣.

٤٧- سعد، مراد علي عيسى (٢٠٠٦م). الضعف في القراءة وأساليب التعلم: النظرية، والبحوث،والتدريبات، والاختبارات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٤٨- سعيد، سعد محمد إمام (١٩٩٦م). فاعلية استخدام نظام التوجيه السمعي وأسلوب التعلم في إكساب مهارات تكنولوجيا التعليم لطلا ب كلية التربية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة طنطا، كلية التربية.

٤٩- سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام، (١٩٩٦م). الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. مجلة كلية التربية، العدد ٢٦: ص ص١٩٩-٢٢٤.

٥٠- سويد، جيهان علي السيد (٢٠٠٣م). الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنوفية.

٥١- السيد، أحمد البهي (٢٠٠٣م). نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي لدى طالبات المرحلة الجامعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٣٩: ص ص٨٩- ١٣٩.

٥٢- السيد، أحمد البهي (٢٠٠٤م). العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتهما على التفكير الإبداعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٤: ص ص١-٤٢.

٥٣- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٤- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٦م). التعلم وأساليب التعليم. الجزء:١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥٥- شلبي، أمينة ابرهيم (٢٠٠٢م). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد١، العدد ٣٤: ص ص٨٧- ١٤٢.

٥٦- الصافي، عبد الله بن طه (٢٠٠٠م). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٢، العدد٢: ص ص٧٩-١٠٦.

٥٧- صبري، ماهر إسماعيل، تاج الين، إبراهيم محمد (٢٠٠٠م). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، السنة ٢١، العدد٧٧ : ص ص ٤٩- ١٣٧.

٥٨- الضوي، محسوب عبد القادر، حساني، ممدوح كامل (٢٠٠٥م). تأثير موضع الضبط وأساليب العزو والخجل في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة: دراسة باستخدام تحليل المسار. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٥٨، الجزء الثاني: ص ص٧١- ١٢٢.

٥٩- طاحون، حسين حسن حسين (٢٠٠٠م). الموقف الراهن من الأساليب المعرفية، وأساليب التعليم وأساليب التفكير. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي.

٦٠- ________________(٢٠٠٣م). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات " دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين". مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد٤٣: ص ص٣٦-٨٦.

٦١- طافش، محمود (٢٠٠٤م). تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

٦٢- الطويل، حكيمة فتحي(١٩٩٧م). البناء العاملي لأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية.

٦٣- الطيب، عصام علي (٢٠٠٦م). أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

٦٤- عامر، عبد الناصر السيد،(٢٠٠٥م(أ)). مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف في إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥، العدد ٤٦: ص ص٢٦٧- ٣١٣ .

٦٥- عامر، عبد الناصر السيد(٢٠٠٥م(ب)). بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطيه. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥ ، العدد ٤٨: ص ص٢٧٨- ٣١٠.

٦٦- عبد الحميد، جابر (١٩٩٩م). استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (١٠)، القاهرة: دار الفكر العربي.
٦٧- عبد الحميد، شاكر (١٩٩٥م). أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الانجاز. مجلة كلية التربية، المجلد٥٥، العدد٤٠:ص ص ١٠٥ -١٣٠.
٦٨- ____________ (١٩٩٨م). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير" دراسة عبر ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان". دراسات نفسية، المجلد١٨، العدد٤٣: ص ص٣٢٩-٣٥٩.
٦٩- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٥م).علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.
٧٠- عبد المعطي،محمد السيد علي (٢٠٠٦م). أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١٣، العدد ٢: ص ص٥٣-١٠٤.
٧١- عبد الوارث، سمية علي، شماس، سالم بن مستهيل (١٩٩٩م). تفضيلات أسلوب التعلم لدى طلاب كلية التربية بصلالة- سلطنة عمان في ضوء متغيرات التخصص الدراسي، أنماط معالجة المعلومات ومستويات التحصيل. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد ١٢، العدد٣: ص ص٣١٢- ٣٤٨.
٧٢- العتوم، عدنان يوسف(٢٠٠٤م). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٧٣- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، و بشارة، موفق (٢٠٠٧م).تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.
٧٤- عثمان، سامية أحمد حامد (٢٠٠٥م).التفاعل بين المستوى والأسلوب المعرفي وأنماط الشخصية وعلاقته بكفاءة الأداء المهني لدى عينتين مهنيتين مختلفتين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.
٧٥- عجاج، خيري المغازي بدير (٢٠٠٠م).أساليب التفكير والتعلم. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٧٦- عجوة، عبد العال حامد (١٩٩٨م). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد ٩، العدد ٣٣: ص ص ٣٦٣-٤١٩.

٧٧- عجوة، عبد العال، أبو سريع، رضا عبد الله (١٩٩٩م). قائمة أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٨- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣م). المدخل إلى العلوم السلوكية. ط٣، الرياض: مكتبة العبيكان.
٧٩- العطار، محمد عبد الرءوف صابر (٢٠٠١م). أثر تفاعل السعة العقلية وأسلوب التعلم والجنس على حل مشكلات الكيمياء العضوية ذات متطلبات عقلية مختلفة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد ١٢، العدد ٤٧: ص ص١١-٤١.
٨٠- عطاري، عارف توفيق (٢٠٠٢م). منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا. المجلة التربوية، العدد ٦٣ : ص ص١٥٥-١٩١.
٨١- عكاشة، محمود فتحي (١٩٨٦م). دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير والدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني في مصر. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد٧ ، الجزء٥ : ص ص١-٣٣.
٨٢- عمار، محمد علي حسين (١٩٩٨م). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.
٨٣- عمر، محمود احمد (١٩٩٣م). توجهات أهداف طالبات الجامعة في علاقتها بمستوى الطموح، وعادات الاستذكار، والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية، العدد ١٧، الجزء١ : ص ص٢٥٥-٢٨٢.
٨٤- عمر، محمود أحمد (١٩٩٤م).تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية: دراسة استطلاعية في سيكولوجية الوقت. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٨: ص ص٨٩- ١٣٧.
٨٥- العمران، جيهان عيسى (٢٠٠٦م). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي. المجلة التربوية، المجلد ٢٠، العدد ٧٨:ص ص٧٥-١١١.

٨٦- غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم (١٩٩٢م). دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٨٧- غنية، هويدا محمد أنور (١٩٩٤م). أثر تفاعل نوع التعزيز وأسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو مادة العلوم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٨٨- قاسم، نادر فتحي محمود (١٩٨٩م). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

٨٩- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة (٢٠٠٠م). سيكولوجية التعلم الصفي. ، عمان: دار الشروق.

٩٠- القفاص، وليد كمال عفيفي (١٩٩٣م) أثر تفاعل طريقتي التدريس"المعملية-التقليدية"وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٩١- كامل، مصطفى محمد،الصافي، عبد الله بن طه (١٩٩٥م). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد٧ :ص ص ٢٧٥-٣١٢.

٩٢- كوستا، آرثر، جارمستون، روبرت (٢٠٠٠م). التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر .

٩٣- اللهيبي، ناصر بن حامد بن ناصر (١٤٢١م). أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة: دراسة نفسية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٩٤- المانع، عزيزة عبد العزيز (٢٠٠٥م). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية(دراسة ميدانية). مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد٣٢، العدد٢:ص ص٢٠١- ٢١٥.

٩٥- محفوظ، سهير أنور (١٩٩٣م).ا لفروق الفردية في التوجهات الدافعية للانجاز وعلاقتها بطلب العون الاكاديمي: دراسة استطلاعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥:ص ص ١٩٣-٢٣١.

٩٦- محمد، رجب علي شعبان (٢٠٠١م). الانجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد١١، العدد٣٢:ص ص ١٦٥- ٢٠٣

٩٧- محمد، محمودعوض الله سالم (١٩٨٦م). اثر تفاعل اسلوب التعلم، اسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٩٨- ــــــــــــــــــــ (١٩٩٣م). علاقة قلق الاختبار بكل من أسلوب التعلم. التوافق الدراسي. الذكاء العام لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، الجزء٢، العدد ١٧ :ص ص٢٢١- ٢٦١.

٩٩- محمد، محمد علي مصطفى (٢٠٠٠م) أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش. مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة ١٥،العدد ٣:ص ص٦٣-٩٣.

١٠٠- محمد، وفاء عبد الرؤف غريب (١٩٩٥م). العلاقة بين أنماط تعلم طلاب المدرسة الثانوية وطرق التدريس المناسبة لها واثر ذلك في تنمية مهارات القراءة باللغة الانجليزية.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية التربية.

١٠١- محمود، إبراهيم وجيه(١٩٧١م). التعلم: أسسه، نظرياته، تطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٢- محمود، عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣م(أ)). أساليب التفكير لسترنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٢، العدد ٢٧ :ص ص ٩-٨٦ .

١٠٣- محمود، عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣م(ب)). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم واثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. دراسات عربية في علم النفس، المجلد٢، العدد٤:ص ص٢٥-١٢٠.

١٠٤- مرزوق، عبد المجيد أحمد (١٩٩٠م). دراسة مقارنة لأساليب التعلم و دافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء ٢:ص ص٥٩٧- ٦١٥.

١٠٥- ________________(١٩٩١م).نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، ٤٢٩- ٤٤٢.

١٠٦- منشار، كريمان عويضة (٢٠٠٤م). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، الجزء ٤، العدد٢٨:ص ص ١٧١-٢٠٩.

١٠٧- موسى، رشاد علي عبد العزيز، و الكبير، احمد علي محمد ابراهيم (٢٠٠٠م)الفروق في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميا من الجنسين لطلبة الجامعة.مجلة التربية،جامعة الأزهر، العدد٩٠: ص ص٢٩٩-٣٤١.

١٠٨- ميره، الدسوقي ابراهيم (١٩٩١م). علاقة مستوى دافعية الانجاز ببعض أساليب التفكير. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٠٩- ______________(٢٠٠٤م). دراسة فارقة لعزو النجاح والفشل وأساليب التفكير واستراتيجيات التعلم بين الناجحين والمتعثرين من طلاب كلية الهندسة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

١١٠- هامبلتون، رونالد ك; ميريندا بيترف; سبيلبيرغر، تشارلزد (٢٠٠٦م). تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات. ترجمة هالة برمدا، الطبعة العربية الأولى، الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع الأجنبية

111- Adesunloye,B.A , Aladesanmi O , Henriques, M. & Ivonye, C. (2008). The Preferred Learning Styles amongResidents and Faculty Members of an Internal Medicine Residency Program. Journal of the National Medical Association, Vol.100, (2): pp. 172-177.

112- Adir, J. & Allen, M. (1999). Time Management and Personal Development. London, Thorogood.

113- Albaili, M. (2006). " Differences in Thinking Styles among Low- Average, and High- Achieving students, from United Arab Emirates." Proceedings of the 2006 Joint Annual Conference of the Australian psychological Society and New Zealand Psychological Society, Auckland, New Zealand, 26-30 September, 2006.

114- Balkis, M. Isiker, G. (2005). " The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types." Social Behavior & Personality: An International Journal, Vol. 33, (3): PP. 203-294.

115- Bernardo, A. ; Zhang, Li-Fang; & Calling, C. (2002). " Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students." Journal of Genetic Psychology, Vol. 163, (2): PP. 149-163.

116- Brower, K. ; Stemmans, C.; Ingersoll, C..& Langeley, D. (2001). "An Investigation of Undergraduate Athletic Training Students' Learning Styles and Program Admission Success. " Journal of Athletic Training, Vol. 36, (2): PP. 130-135.

117- Cano,G. & Hewitt, E. (2000). " Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-elationship and Influence on Academic Achievement." Educational Psychology, Vol 20 (4): PP. 413-430.

118- Cassidy, S. (2004).Learning Styles: " An Overview of Theories, Models, and Measures." Educational Psychology, Vol. 24, (4): PP. 419- 444.

119- Cilliers, C..& Sternberg (2001). " Thinking styles implications Obtimising Learning and Teaching in University Education."South African Journal of Higher Education, Vol. 15,(1): PP. 101-126.

120- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). " Learning styles and pedagogy in Post-16 Learning: A systematic and Critical Review." Learning and Skills Research Centre. Retrieved January, 15, 2008: http://www.lsda.org.

121- Dibartola, L. (2006) " The Learning Style Inventory, 5 Charts Challenge: Teaching about Teaching by Learning about Learning". Journal & Allied Health, Vol.35 (:4) PP. 238-245.

122- Duff, A.(2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory". Educational Psychology, vol. 24, (5): PP. 699- 709.

123- Dunn, R. (1999), " The Goals and Track Record of Multicultural Education. " Educational Psychology, Vol. 4 : PP. 72 – 75.

124- Elliot, Andrew J. ; Shell, Mandy M.; Henry, Kelly; Maier,Markus(2005).Achievement Goals Performance Contingencies, and Performance Attainment : An Experimental Test. Journal of educational psychology, vol. 97, No4: PP. 630-640.

125- Felder,R.; & Silverman, L. (1988). " Learning and Teaching Styles in Engineering Education." Journal of Engineering Education, Vol.78, (7) : PP. 674- 681.

126- Felder, R.& Spurlin,J.(2005). " Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles." International Journal of Engineering Education, Vol: (1) PP. 103-112.

127- Fjell, A & Walhovd, K..(2004). Thinking Styles in Relation to Personality Traits: An Investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-R. " Scandinavian Journal of Psychology, Vol. 45.4: PP. 293-300.

128- Geary,W., & Smiss, R. (1995). "Adapting Faculty and Student Learning Styles: Implications for Accounting Education." In Sims, Serbrenia J.and Sims, Ronald, R.(EDS), The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education. Greenwood Press: Westport.

129- Gridley, M & Mark, C. (2006)." Preferred Thinking Styles of Professional Fine Artists." Creativity Research Jounal, Vol.18, No. 2: PP. 247-248.

130- Grigorenko, E. Elena L.; Sternberg, & Robert, J.(2000) " Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance. " Educational Psychology. Fourteenth edition,United States of America. PP. 101-116.

131- Grigorenko, E. Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and Practical Intelligence: A case Study of the Yup'ik

in Alaska." Journal of Learning and Individual Differences. vol 14: PP. 183-207.

132- Hall, Elaine; Moseley, David(2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training, international journal of lifelong education, Vol.24, (3): PP. 243- 255.

133- Harackiewicz, Judith M.; Kenneth, Barron E.; Pintrich, Paul R.; Elliot, Andrew J.; Thrash, Todd M. (2002).

134- Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating, Journal of Eductional Psychology, vol. 94, No. 3, PP. 638- 645.

135- Healey, M. Kneale, P. & Bradbeer, J. (2005). " Learning Styles among Geography Undergraduates: An International Comparison, Vol. 37, (1): PP. 30-42

136- Hsieh, P. (2005). The Lnterrelationships among Goal Orientation, Copingm and Achievement after Perceived Academic Failures, DISS. ABST. INT. Vol.66 -12A. P.4297.

137- Jonassen, D. & Grabowski, B.(1993). Hand-Book of Individual Differences, Learning, and Instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale; New Jersey.

138- Judi, Inweregbu, (2006). An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria, Education-tests-and-Measurments, DISS. ABST. INT. vol.67- 05A. P. 1707.

139- Kayes,D. Chistopher(2005). Internal Validity and Reliability of Kolb's Learning Style Inventory Version 3 (1999),Vol. 20, Issue 2: PP. 249-257.

140- Kolb, David A.; Boyatizis, Richard E.(2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Direction.in Zhang Li-Fang, Sternberg, Robert J., Perspectives on Thinking Learning and Cognitive Styles, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associatees.

141- Kolb, A & Kolb, D.(2005).The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1, Available at: www.hayresourcesdirect.haygroup.com.

142- Leonard, D. (2002). Lrarning Theories A to Z, Westport: oryx press.

143- Lee,C & Tsai,F. (2004)."Internet Project-based Learning Environment: The Effects of Thinking Styles on Learning Transfer, "Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 20,No.1: PP. 31–39.

144- Metallidou,P.; Plastsidou, M. (2008). " Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validty Issues and Relations with Metacognitive Knowledge about Problem-Solving Strategies, Learning and Individual Differences, Vol.18, (1) : PP.114-119.

145- Mestre, L. (2006). " Accommodating Diverse Learning Styles in an Online Environment. " Reference & User Services Quarterly, Vol. 46 (2) PP. 27-32.

146- Nicholls, Gill(2002). Developing Teaching and Learning in Higher Education. London,Routledge Falmer.

147- Novin, A. Arjomand, L. & Jourdan, L. (2003). An Investigation into the Preferred Learning Styles of Accounting, Management, Marketing, and General Business Majors, " Teaching & Learning, Vol. 18, No 1: PP. 24-31.

148- Park, K. Park, H. & Choe, H. (2005).The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. : Journal of Secondary Gifted Education, Vol.16, (2- 3): PP. 87-97.

149- Pintrich,P..& Schunk,D.(1996). Motivation in education: Theory: Research, and Applications, Englewood Cliffs; New Jersey, Prentice Hall

150- Pieper, S. (2003). " Refining and Extending the 2×2 Achievement Goal Framework: Another look at Work- Avoidance, " Educational Psyhology, Vol. 6. (7): PP. 31-30.

151- Prophy, J.(2004). Motivating Students to Learn. london: Lawrence Erlbaum Associates.

152- Rainey, M. & Kolb, D. (1995). Using Experiential Learning Theory and Learning Styles in Diversity Education. In Sims, Serbrenia J.and Sims, Ronald R.(EDS), The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education. Greenwood Press, Westport Connecticut.

153- Rassool, G. & Rawaf, S. (2007). Learning Style Preferences of Undergraduate Nursing Students. Nursing standard, Vol. 21, N 32, PP.35-41.

154- Rayner, S. & Riding. (1997)." Towards a Categorization of Cognitive Styles and Learning tyles, Educational psychology, Vol.17, (2): PP. 5-27.

155- Rock, J. (1998). Predicting performance: What Can Thinking Styles and Their Relationship with Situations Contribute to Prediction?" PHD,DISS.ABST. INT.,NEW YORK UNIVERSITY.

156- Romero, Jose E.; Tepper, Bennett J;(1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's (1985) Learning Style Dimensions, Educational and Psychological Measurement, vol 52,(1): PP. 171-180.

157- Sims, Ronald R.., Sims, Serbrenia J. (1995).The Importance of Learning Styles, Understanding The Implication for Learning , course designe,and Education. Westport: greenwood press.

158- Slavin, R.(2003).Educational Psychology: Theory and Practice, Seventh edition, United States of America: Pearson Education,inc.

159- Sternberg, R. (1990) Intellectual Style: Theory and Classroom Implications. In. Presseisen Z.Barbara; Sternberg J. Robert; Fischer W. Kurt; Knight C. Catharine; Feuerstein, Reuven (Eds) Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction, Washington: National Education Association and Research for Better school.

160- Sternberg, R. & Gricorenko, E. (1997). " Are Cognitive Styles, Still in Style? " American Psychologist. Vol: 52. (7) PP. 700-712.

161- Sternberg, R.(1997). Thinking Styles, New York: Cambridge University press.

162- Sternberg, R. , Grigorenko, E. L. (2001). A Capsule History of Theory and Research on Styles. In Sternberg, R.J. and Zhang, Li. F.(EDS), Perspectives on Thinking, Learning and Cogntive Styles. Mahwah, NJ,: Lawrence Erlibum Associates.

163- Sternberg, R,. Grigorenko, E. L. (2004). " Successful Intelligence in the Classroom, Theory Into Practice, Vol. 43 , No.4: PP. 274-280.

164- Sternberg, R., Zhang, Z. (2005) " Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction, " Theory Into Practice, Vol. 44, No. 3: PP. 34 -39.

165- Sternberg, R. (2005(a)). Creativity or Creativities?, "International Journal of Human-Computer Studies, Vol. 63 , No.4/5 : PP. 370-382.

166- __________ (2005(b)). WICS: "A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized," ʹEducational Psychology Review. Vol. 17, No. 3: PP. 191-262.

167- __________ Sternberg, R (2006(a))." The Nature of Creativity " .Creativity Research Jounal, Vol.18, No1: PP. 87-98.,

168- __________ (2006(b)). " Creative Leadership: it's Decision, " Educational Leadership, vol.36, No 2: PP. 22- 24.

169- __________ (2006(c))."Recognizing Neglected Strengths. "Educational Leadership, Vol. 64, No. 1: PP. 30-35.

170- __________ Stipek, D.(2002). Motivation to Learn; Integration Theory and Practice, Fourth Edition, United States of America: A Pearson Education Company.

171- __________ Verma, S. (2002). ".A Study of Thinking Styles of Tertiary Students." Psycho-Lingua, Vol 31, No. 1: PP. 15-19.

172- __________ Terry, M. (2002). " Translating Learning Style Theory into Developmental Education Practice:An Article Based on Gregorc's Cognitive Learning Styles," Journal of College Reading and Learning, Vol: 32, No.2: PP. 154-187.

173- __________ Tucker, R.. (1999). "An Examination of Accounting Students` Thinking Styles, DISS.ABST. INT. PHD., University –of- Idaho.

174- __________ Urdan, T.& Mesta, M.(2006)." The Goals Behind Performance Goals, Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 2: PP. 354- 365.

175- Verma, S. (2002). A Study of Thinking Styles of Tertiary Students," Psycho- Lingua, Vol.31, No.1: PP. 15-19.

176- Wakefield, A.(1993). " Learning Styles and Learning Dispositions in Public Schools: Some Implications of Preference," Education, Vol. 113, PP. 402-40

177- Wang,K Wang,T. Wang,W. & Hauang,S..(2006). " Learning Styles and Formative Assessment Strategy: Enhancing Student Achievement in Web-based Learning," Journal of Computer Assisted Learning, Vol.22, No. 3: PP. 207-217.

178- Watkins, C.; Carnell,E.; Lodge, C.; Wagner, P.; Whalley, C. (2000).Learning about Learning. London: Routledge\ Falmer.

179- Weigiao F & Shengquan, Y..(2007). "Teaching Styles among Shanghai Teachers in Primary and Secondary Schools "Vol. 27 (2), PP.255-272.

180- Yang, S.Lin, W.(2004). The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students, , Journal of Instructional Psychology, Vol. 31, No.1: PP. 43 – 52.

181- Zhang, L. ; Sachs, J.(1997). Assessing Thinking Styles in The Theory of Mental Self-government. A Hong Kong Validty Study. Psychological Reports, vol.81: PP. 915-928.

182- Zhang, L., Sternberg R.(1998). Thinking Styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. Educational Research journal, Vol. 13: PP. 41-62.

183- Zhang, L. (1999). "Further Cross-Cultural Validation of the Theory of Mental Self- Government," The Journal of Psychology, Vol. 133, No.2: PP. 165- 182.

184- Zhang, L. (2002(a))." Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance, " Educational Psychology, Vol. 22, No. 3: PP. 331-348.

185- __________ (2002(b)). " Thinking Styles and Mode of Thinking: Implication for Education and Research, Journal of Psychology, Vol 139, No. 3: PP. 245-261.

186- Zhang, L (2002(c)).''Thinking styles and Cognitive Development, ''Journal of Genetic- Psychology, Vol 163, No. 2: PP. 176-196.

187- __________ (2003(a))." Are Parents and Children Thinking Styles Related? " Psychological Reports, , Vol. 93, No. 2: PP. 617-630.

188- __________ (2003(b)). " Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions." The Journal of Psychology, Vol. 137, No.6: PP. 517-544.

189- __________ (2004(a)). "Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers, "Journal of Psychology, Vol. 138, No.3: PP. 233-252.

190- __________ (2004(b)). " Field-Dependence/ Independence: Cognitive Style or Perceptual Ability - Validating Against Thinking Styles and Academic Achievement, " Personality & Individual Differences, Vol. 37, No. 6: PP. 1295-1311.

191- __________ (2005). " Validating the Theory of Mental Self-Government in a Non-academic Setting, " Personality & Individual Differences, Vol. 38, No. 8: PP. 1915-1925.

192- Zhang, L.; Sternberg, j. (2005).A Three - Fold Model of Intellectual Styles, "Educational Psychology Review, Vol 17, No.1: PP. 91-110.

193- __________ (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. "Personality and Individual- Differences, vol.40, No. 6: PP.1177-1187.

194- Zimmerman, B. & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers ,in Davidson, Janet, E.; Sternberg, Robert J. (Eds.) The Psychology of Problem Solving, Cambridge: Cambridge University Press.

195- Kolb learning styles. Available at //http: www.businessballs.com.



الملاحق

ملحق (١)

خطاب عميد معهد البحوث العلمية واحياء التراث الاسلامي

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى



الرقم : ٢٤٢٩
التاريخ : ٢٩/٤/١٤٢٣هـ
المشفوعات : ....

سعادة عميد كلية التربية   حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

فبناء على الخطاب الذي تقدمت به الطالبة / إلهام إبراهيم وقاد

من قسم " علم النفس " وترغب فيه إفادتها عن بحث بعنوان :

"أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة." والذي أختارته لتنال به درجة [دكتوراه] .

يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى بأن هذا البحث لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض وفي ضوء قاعدة بيانات الرسائل بجامعة أم القرى .

وبناءً عليه تم تسجيل الموضوع بإسم الطالبة المذكورة.

هذا وتقبلوا منا خالص التحيات والتقدير ،،،،،،

عميد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي

أ. د/ زايد بن عجير زيد الحارثي

الفيزو / ..

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى - مكة
فاكسميلي : ٠٢/٥٥٦٤٥٦٠ / ٠٢/٥٥٩٣٩٩٧
تليفون سنترال العزيزية ٠٢-٥٥٠١٠٠٠ العابدية ٠٢-٥٢٧٠٠٠٠

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Azizia 02 - 5501000 - Abdiah 02 - 5270000

ملحق (٢)
خطاب سعادة عميد كلية التربية
لتسهيل مهمة الباحثة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى



الرقم : ٦/١١٦٢
التاريخ : ١٨/١/١٤٢٩هـ
المشفوعات : ٥ لفه + شاعة١٩٢ ساليب

سعادة وكيل الجامعة
للدراسات لعليا والبحث العلمي سلمه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته : بعد

أحيط سعادتكم بان الطالبة/ الهام إبراهيم وقاد - إحدى طالبات الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه بقسم علم النفس. المتضمن رغبتها تطبيق مجموعة من المقاييس الخاصة بدراسته على طالبات جامعة أم القرى في مختف الكليات والتخصصات بالجامعة وذلك بموجب المقاييس التالية:

١- قائمة أساليب التفكير
٢ - مقياس أساليب التعلم
٣ - مقياس توجيهات أهداف الإنجاز

آمل من سعادتكم التكرم بالاطلاع والتوجيه نحو مساعدة الطالبة - شاكرا لسعادتكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم .

وتقبلوا سعادتكم خالص تحياتي وتقديري ، ، ، ،

عميد كلية التربية
١/١٧
د. زهير احمد على الكاظمي

١٩/١/١٤٢٩هـ

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Aziziyah 02 - 5501000 - Abdiyah 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى - مكة
فاكسيملي : ٠٢/٥٥٦٤٥٦٠ - ٠٢/٥٥٩٣٩٩٧
تليفون سنترال العزيزية ٠٢٥٥٠١٠٠٠ - العابدية ٠٢٥٢٧٠٠٠٠

ملحق (٣)

قائمة بأسماء محكمي المقاييس

قائمة بأسماء المحكمين
لقائمة أساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات أهداف الانجاز

التسلسل	الاسم	الدرجة العلمية
١	الدكتور محمد المري محمد إسماعيل	أستاذ القياس والتقويم بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى.
٢	الدكتور هشام محمد إبراهيم مخيمر	أستاذ مشارك بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى.
٣	الدكتورة هانم بنت حامد ياركندي	أستاذ مشارك الصحة النفسية بكلية التربية للبنات بجامعة أم القرى
٤	الدكتورة يسرية أنور صادق	أستاذ علم النفس المشارك
٥	الدكتورة عبيربنت محمد الصبان	أستاذ مساعد بكلية التربية للبنات بجامعة أم القرى
٦	الدكتورة سوزان بنت صدقة بسيوني	أستاذ مساعد الصحة النفسية والإرشاد النفسي بكلية البنات بجده، فرع جامعة الملك عبد العزيز
٧	الدكتورة عواطف بنت أحمد زمزمي	أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية للبنات بجامعة أم القرى
٨	الدكتورة شهينازبنت إسماعيل عبد الهادي	أستاذ مساعد بكلية البنات بجامعة عين شمس

ملحق (٤)

قائمة بأسماء محكمي الترجمة

قائمة بأسماء الاساتذه محكمي ترجمة:

١- قائمة أساليب التفكيرTHINKING STYLES QUESTIONNAIRE

٢- مقياس أساليب التعلم إعداد روميرو، وتيبيرRomero &Tepper

		الاسم	الدرجة العلمية
من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.	١	الأستاذ الدكتور عواد أحمد الأحمدي	أستاذ بقسم اللغة الانجليزية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
	٢	الدكتورة محاسن حسن أبو منصور	أستاذ مشارك بقسم اللغة الانجليزية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
	٣	الدكتور أنس حسن أبو منصور	أستاذ مساعد بقسم اللغة الانجليزية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية	١	عبد المجيد الطيب عمر	دكتوراه لغويات تطبيقية، لغة انجليزية.
	٢	صديق إبراهيم خوجلي	دكتوراه أدب انجليزي.

ملحق (٥)

قائمة أساليب التفكير

م	العبـــــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
١	أميل إلى نقد طرق الآخرين في انجاز الأعمال.					
٢	أفضل التعامل مع المشكلات المحددة عن التعامل مع الموضوعات العامة.					
٣	أستمتع بالمشاريع التي تتيح لي تجريب طرقا مبتكرة لإنجازها.					
٤	اعتمد على أفكاري وطرقي في اتخاذ القرارات.					
٥	اتبع الضوابط الرسمية في عرض أفكاري.					
٦	التزم بفكرة رئيسية واحدة عند مناقشة أو كتابة أفكاري.					
٧	أحب قبل أن ابدأ عملا ما أن أقوم بعملية عصف ذهني له مع صديقاتي أو زميلاتي.					
٨	أميل إلى اتخاذ قراراتي وفقا لما تمليه علي مصالح زميلاتي أو المجموعة التي انتمي إليها.					
٩	أحب عند اتخاذ قرار ما أن أقارنه بوجهة النظر المخالفة له.					
١٠	أحب أن أرتب ما سأقوم به من أعمال حسب الأولوية قبل البدء بالتنفيذ.					
١١	أحب المواقف أو المهام التي لا أهتم فيها بالتفاصيل.					
١٢	استخدم طرقي الخاصة لحل ما يواجهني من مشكلات.					
١٣	أرى أن التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من المضمون الكلي لما أناقشه من مواضيع.					
١٤	أميل إلى إعارة التفاصيل انتباها قليلا.					
١٥	أميل إلى التوصل لحل المشكلات بإتباع قواعد محددة.					
١٦	أفضل المهمات التي أعالج فيها مشكلة محددة أكثر من تلك التي تتطلب معالجة مشكلات عامة أو متعددة.					
١٧	أميل إلى السيطرة على جميع مراحل العمل دون استشارة الآخرين.					
١٨	استمتع بقيامي بأعمال متنوعة تهم زميلاتي.					
١٩	أحب المواقف التي أجرب فيها طرقا جديدة لإنجاز العمل.					

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٢٠	أفضل قراءة تقارير عما احتاجه من معلومات بدلا من سؤال الآخرين عنها.					
٢١	أحب أن أقلب أفكاري لأعرف إلى أي مدى ممكن أن تقودني.					
٢٢	أحرص على استخدام الوسيلة المناسبة لحل أي مشكلة.					
٢٣	أحب أن أتعامل مع القضايا او الموضوعات الرئيسية أكثر من التعامل مع التفاصيل أو الحقائق.					
٢٤	استمتع بالأعمال التي بإمكاني انجازها بإتباع التعليمات.					
٢٥	أحب المشاريع التي يمكنني فيها النظر إلى الموقف بمنظور جديد.					
٢٦	أميل إلى ترتيب ما أناقشه أو اكتبه من أفكار وفقا للأهمية.					
٢٧	التزم بالمعايير أو الطرق المتعارف عليها في انجاز الأعمال.					
٢٨	أحب انجاز أعمالي بإتباع طرقا سبق استخدامها من قبل.					
٢٩	أبدأ بعمل ما يخطر على بالي من الواجبات الكثيرة المطلوب إتمامها.					
٣٠	أحب حفظ الحقائق والمعلومات عن ظهر قلب خارج السياق الذي وردت فيه.					
٣١	أميل إلى معرفة العمل وترتيب خطوات إنجازه قبل البدء فيه.					
٣٢	أحب المشكلات التي يمكنني أن أحاول حلها بطريقتي الخاصة.					
٣٣	اعتمد في اتخاذ القرارات على تقييمي للموقف.					
٣٤	أتنقل من مهمة إلى أخرى بسهولة لان كل المهمات تبدو لي متساوية في الأهمية.					
٣٥	أفضل الحصول على ما احتاجه من معلومات عن طريق مناقشة الآخرين بدلا من قراءة التقارير عنها.					
٣٦	أميل في كتابة التقارير أن أوفق بين أفكاري و أفكار الآخرين.					
٣٧	أميل إلى تجاهل المشكلات الطارئة حتى أتمكن من انجاز العمل.					
٣٨	أميل إلى تحديد الطريقة الصحيحة لإنجاز العمل لحل ما يواجهني من أفكار متعارضة.					

م	العبـــــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٣٩	أهتم كثيرا بالأثر العام لما أقوم به من أعمال أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.					
٤٠	استطيع رؤية مدى ارتباط الأجزاء بالهدف الكلي للعمل الذي أقوم به.					
٤١	أميل إلى المواقف التي يمكنني فيها تقدير الطرق المختلفة لإنجاز الأعمال.					
٤٢	أحاول انجاز أكبر قدر من الأعمال المهمة في الوقت المتاح.					
٤٣	أميل إلى حل ما يواجهني من مشكلات بنفسي.					
٤٤	أميل لتجزئة المشكلة التي أواجهها حتى أتمكن من إيجاد حل لها دون النظر إلى المشكلة ككل.					
٤٥	أميل إلى إتباع طرقا سبق استخدامها لإنجاز ما أتحمل مسؤوليته من أعمال.					
٤٦	أتأكد من موافقة زميلاتي على طرقي في حل ما يواجهني من مشكلات.					
٤٧	استعمل أي وسيلة لبلوغ غايتي.					
٤٨	أميل إلى تفحص وتقدير وجهات النظر غير المتطابقة أو المتعارضة.					
٤٩	أحب جمع معلومات تفصيلية ودقيقة عما أقوم به من مشاريع.					
٥٠	ارتب حلي للمشكلات اعتمادا على حسي المرهف بأهمية كل منها.					
٥١	أميل إلى المواقف التي يمكنني فيها إتباع قواعد محددة.					
٥٢	أتمسك في مناقشتي للمواضيع بوجهات النظر المقبولة من زميلاتي.					
٥٣	أميل إلى القيام بالأعمال ذات القواعد المحددة لانجازها.					
٥٤	أفضل العمل في المشروع الذي حاز على قبول زميلاتي.					
٥٥	أحب المواقف التي يكون دوري فيها تقليديا.					
٥٦	عندما تتعدد الواجبات المكلفة بها، فإني أنجز أكثرها أهمية لي ولزميلاتي.					
٥٧	أركز على الفكرة الرئيسة للموضوع الذي أناقشه ومدى اتساق عناصره مع بعضها البعض.					

م	العبـــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٥٨	أحب المشاريع التي لها بنية واضحة وهدف وخطة محددة.					
٥٩	أحب البدء بأفكاري في انجاز المهام.					
٦٠	أشعر بأن لدي حس لا يشوبه شك بترتيب ما أقوم به من أعمال متعددة اعتمادا على تقديري لمدى أهميتها.					
٦١	أفضل المشاركة في النشاطات التي يمكنني فيها التفاعل مع الآخرين كفريق.					
٦٢	اهتم بمعرفة الطرق والإجراءات الواجب إتباعها قبل البدء بالعمل.					
٦٣	أحب رؤية مدى مناسبة ما أقوم به مع الهدف العام للمهمة.					
٦٤	أميل إلى حل كل المشكلات حتى ما يبدو منها أنه قليل الأهمية.					
٦٥	أقرر كيفية القيام بالعمل قبل البدء فيه.					
٦٦	أميل إلى حل ما يواجهني من مشكلات بطريقة تقليدية.					
٦٧	أحب أن أعمل بمفردي على مهمة أو حل مشكلة.					
٦٨	أميل إلى التركيز على الجوانب العامة للقضايا أو الأثر الكلي للمشروع.					
٦٩	أحب أتباع قواعد وتعليمات محددة عند حل مشكلة ما أو انجاز مهمة.					
٧٠	أناقش أفكاري وفقا لما يتبادر إلى ذهني أولا.					
٧١	أحب أن أشارك الآخرين أفكارهم خلال انجازي للعمل.					
٧٢	أشعر بالسعادة عند قيامي بعمل استطيع أن أقرر كيفية انجازه.					
٧٣	أفضل المشاريع التي يمكنني فيها دراسة و تقدير وجهات النظر المختلفة.					
٧٤	أفضل المواقف التي يكون دوري فيها محددا وواضحا.					
٧٥	أميل عند محاولتي اتخاذ القرارات إلى التركيز على عامل واحد فقط.					
٧٦	أميل إلى المشكلات التي احتاج عند حلها إلى الانتباه للتفاصيل.					

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٧٧	أحب المشاريع التي يمكنني العمل فيها مع الآخرين.					
٧٨	أميل إلى المواقف التي يمكنني التركيز فيها على القضايا العامة أكثر من التفاصيل.					
٧٩	أكره المشكلات التي تظهر عند قيامي بالعمل بالطريقة المعتادة.					
٨٠	أميل إلى الاعتراض على الأفكار القديمة أو أساليب انجاز العمل وابحث عن أساليب أفضل.					
٨١	أفضل الاقتصار على أفكاري عند مناقشة أو كتابة الأفكار.					
٨٢	أفضل المواقف التي أتفاعل فيها مع الآخرين ويعمل كل شخص فيها مع الآخر.					
٨٣	أرى أن حل مشكلة ما عادة ما يقود إلى مشكلات عديدة مساوية لها في الأهمية.					
٨٤	اتخذ قراراتي واضعة في اعتباري وجهات نظر الآخرين.					
٨٥	أميل إلى العمل في المشاريع التي تهتم بالقضايا العامة لا تلك التي تهتم بأدق التفاصيل.					
٨٦	أميل إلى المواقف التي يمكنني فيها استخدام أفكاري و طرقي في انجاز الأعمال.					
٨٧	ابدأ عمل الواجبات المهمة العديدة بأكثرها أهمية بالنسبة لي.					
٨٨	أحب مواجهة المشاكل القديمة وإيجاد أساليب جديدة لحلها.					
٨٩	أفضل المهام أو المشكلات التي من خلالها استطيع تصنيف طرق وخطط الآخرين.					
٩٠	اختار من واجباتي المهمة العديدة تلك الأكثر أهمية لزميلاتي.					
٩١	أفضل تجربة طرقا جديدة لحل ما يواجهني من مشكلات.					
٩٢	أميل إلى التركيز على عمل واحد في الوقت حينه.					
٩٣	أميل إلى المشاريع التي استطيع انجازها دون الاعتماد على الآخرين.					
٩٤	أحاول عند اتخاذ قراراتي أن أضع جميع وجهات النظر في الاعتبار.					
٩٥	أميل إلى وضع قائمة بما سأقوم به من أعمال مرتبة حسب الأهمية قبل البدء بالعمل.					

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٩٦	استمتع بالعمل الذي يتطلب مني التحليل والتصنيف والمقارنة.					
٩٧	أميل إلى القيام بالعمل بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون من قبل.					
٩٨	أبدأ العمل بالتركيز على الأجزاء وثيقة الصلة بزميلاتي.					
٩٩	يجب أن أنتهي من مشروع ما قبل البدء في مشروع جديد.					
١٠٠	أميل عند تدوين أفكاري إلى إظهار مداها والهدف منها أي إلى إظهار الصورة العامة.					
١٠١	أعير تفاصيل مهمة ما انتباها أكبر من تأثيرها العام أو أهميتها.					
١٠٢	أفضل المواقف التي استطيع تنفيذ أفكاري فيها دون الاعتماد على الآخرين.					
١٠٣	أميل إلى تغيير الروتين لكي أحسن من طرق انجاز المهام.					
١٠٤	أفضل أن أضع في اعتباري كل الطرق الممكنة لانجاز ما أشرع فيه من مهمة حتى تلك الطرق التي يمكن وصفها بأنها سخيفة.					

ملحق (٦)

مقياس أساليب التعلم

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
١	استمتع بالعمل مع الأشخاص محبي المرح.					
٢	ارغب في ا نجاز أعمالي دون تخطيط مسبق لها.					
٣	أميل للإفصاح عن مشاعري.					
٤	أشعر بالفخر لإنجازي عملا دقيقا بمفردي.					
٥	اتبع أسلوبا محكما و مدروسا لحل المشكلات.					
٦	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا.					
٧	أشعر بعدم الارتياح في العمل مع أشخاص عميقي التفكير.					
٨	أميل إلى اتخاذ القرارات بعد أخذ كافة وجهات النظر في الاعتبار.					
٩	أود أن أصف نفسي بأني ميالة للعمل.					
١٠	أفضل الاشتراك مع زميلاتي لإنجاز الأعمال.					
١١	استمتع بالتفكير في الحاضر بدلا من الماضي أو المستقبل.					
١٢	أميل إلى المشاركة بالأفكار في المناقشات أكثر من الإنصات.					
١٣	أعير التفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول إلى قرار.					
١٤	أتعلم أفضل عند قيامي بتحليل الأفكار.					
١٥	أشعر بالملل من المحاضرات النظرية.					
١٦	أبدأ أعمالي دون اعتبار للعواقب.					
١٧	أشعر بالقلق إذا قصرت في أداء العمل في سبيل الالتزام بالوقت المحدد.					
١٨	أميل إلى التوصل إلى حل المشكلات عن طريق الفهم المنطقي.					
١٩	أتعلم على أفضل وجه عندما أعمل بجد لكي انهي أعمالا صعبة.					

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٢٠	ابحث عن خبرات جديدة باستمرار.					
٢١	أتعلم بصورة أفضل عند استعمال حواسي في التعلم.					
٢٢	أميل إلى الحذر من التفسير السريع لمعلومات.					
٢٣	أميل إلى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد.					
٢٤	أتحمل مسؤولية أعمالي.					
٢٥	أبذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعددة البراعات.					
٢٦	أكتب الكثير من المسودات قبل الاستقرار على النسخة النهائية.					
٢٧	أتجنب الخوض في الأمور الشخصية.					
٢٨	أميل إلى تجربة الأشياء في عملية التعلم.					
٢٩	أشارك بالكثير من الأفكار العفوية في المناقشات.					
٣٠	أرى أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.					
٣١	استمتع بمراقبة الآخرين قبل مشاركتهم العمل.					
٣٢	أميل إلى وصف نفسي بأني صريحة (محددة).					
٣٣	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل.					
٣٤	أشعر بالملل من الانتباه للعمل الروتيني.					
٣٥	أفضل جمع أكبر قدر من المعلومات لحل المشكلة.					
٣٦	أسعى إلى الإتقان والضبط في كل الأعمال.					
٣٧	استمتع بالعمل مع الأشخاص منطقيو التفكير.					
٣٨	أصف نفسي بأني غير متحيزة(متفتحة الذهن).					

م	العبـــــــــــارة	تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا تنطبق تماما
		تنطبق علي				
٣٩	أميل إلى التروي في اتخاذ القرارات.					
٤٠	استطيع رؤية الضعف في مناقشات الآخرين.					
٤١	أرى إنني مستعدة للعمل.					
٤٢	استعمل طرقا إبداعية في حل المشكلات.					
٤٣	أتقبل الناس كما هم.					
٤٤	أثمن الصبر.					
٤٥	أميل إلى تقييم المواضيع تقييما منطقيا.					
٤٦	أميل إلى رؤية نتائج أعمالي.					
٤٧	أود أن أصف نفسي بأني متأملة.					
٤٨	أميل إلى أن يكون كل ما حولي متنوع و نابض بالحيوية.					
٤٩	أشعر بالارتياح عندما أفهم الأمور.					
٥٠	أفضل التعامل مع الأشياء عندما أتعلم.					
٥١	أتعلم على أفضل وجه عندما استطيع التعبير عن مشاعري.					
٥٢	الجأ إلى زميلاتي لشرح المواضيع غير المفهومة.					
٥٣	أود أن أصف نفسي بأني فاعلة نشطة.					
٥٤	ابذل قصارى جهدي من أجل الدقة.					

ملحق (٧)

مقياس توجهات أهداف الانجاز

	العبـــــــــــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
١	عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها.					
٢	عندما أبدأ في مذاكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي.					
٣	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زميلاتي حتى أشعر بالتفوق عليهن.					
٤	عندما أستعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة.					
٥	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت.					
٦	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعه حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين.					
٧	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان.					
٨	أشعر بأني أكثر كفاءة من زميلاتي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزن عن القيام بها.					
٩	ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر.					
١٠	أذاكر الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوى عليها.					
١١	عندما تطلب منا أستاذة المادة قراءة موضوع ما استعدا للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهم الموضوع وإتقانه.					
١٢	أذاكر جيداً كي انجح واحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزميلاتي.					
١٣	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام.					
١٤	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديداً حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها.					
١٥	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة.					
١٦	أفكر فيما تقوله عني زميلاتي لو حصلت على تقديرات منخفضة.					
١٧	أحب مناقشة زميلاتي أو أستاذة المادة بعد انتهاء المحاضرة في الموضوعات التي لا أفهمها جيداً.					
١٨	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية.					
١٩	عندما استعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة.					

	العبـــــــــــــــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
٢٠	أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري.					
٢١	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دوراً كبيراً في النجاح فيها.					
٢٢	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزميلاتي.					
٢٣	عندما تواجهني مشكلة ما في المذاكرة أخشى عدم تمكني من حلها.					
٢٤	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات.					
٢٥	أحاول القيام بالأعمال التي تكلفنا بها أستاذة المادة حتى لا أشعر بالحرج أمام زميلاتي.					
٢٦	احتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها.					
٢٧	عندما تطلب مني أحدى الزميلات شرح موضوع معين لها أشعر بسعادة كبيرة لاعتقادها بأني أفضل من باقي الزميلات.					
٢٨	أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومة جديدة.					
٢٩	إظهار قدراتي والتفوق على زميلاتي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من الدراسة في الكلية.					
٣٠	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه.					
٣١	أحاول جاهدة أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون إني ضعيفة وقدراتي منخفضة.					

ملحق (٨)
مقياس أساليب التعلم
(روميرو، وتيبير).

م	العبـــــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق تماما
		تماما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
١	أود أن أصف نفسي بأني غير متحيزة (متفتحة الذهن).					
٢	أود أن اصف نفسي بأني متأملة.					
٣	أود أن اصف نفسي باني صريحة (محددة).					
٤	أود أن أصف نفسي بأني ميالة إلى العمل.					
٥	أميل إلى أن أكون محددة.					
٦	أثمن الصبر.					
٧	أميل إلى أن أبقى مرنة.					
٨	أثمن انجاز الأعمال.					
٩	أحب أن يكون كل ما حولي متنوع ونابض بالحيوية.					
١٠	أود أن اصف نفسي باني فاعلة نشطة.					
١١	أميل إلى أن تكون الأشياء محددة ودقيقة.					
١٢	أود أن أصف نفسي بأني مراقبة للأحداث.					
١٣	أتبع الطرق الإبداعية والخيالية في حل المشكلات.					
١٤	اشعر بالارتياح عندما افهم الأمور.					
١٥	اتبع أسلوبا محكما و مدروسا لحل المشكلات.					
١٦	اشعر بالارتياح عندما أؤثر في الأشياء.					
١٧	أحب أن أبقى مرنة غير متمركزة في نقطة واحدة.					
١٨	أجيد انجاز الأعمال.					
١٩	أميل إلى أن أركز اهتمامي ونشاطي ما أمكن ذلك.					
٢٠	أجيد رؤية الأشياء من وجهات نظر متعددة.					
٢١	أود أن أصف نفسي بأني منطقية وقادرة على تقويم الأمور.					
٢٢	أميل إلى مراقبة ما يجري.					
٢٣	أود أن اصف نفسي بأني راضية و متقبلة للأمور.					
٢٤	أميل إلى رؤية نتائج أعمالي.					
٢٥	ابذل كل ما بوسعي من أجل أن أكون متعددة البراعات.					
٢٦	أنا شخص متحفظ.					
٢٧	ابذل قصارى جهدي من اجل الدقة.					
٢٨	أنا على أهبة الاستعداد.					

ملحق (٩)
قائمة أساليب التفكير
(النسخة الانجليزية)

______________________________ __________

Name Date

THINKING STYLES QUESTIONNAIRE

This is a questionnaire about the different strategies and ways people use to solve problems, to carry out tasks or projects, and to make decisions. Read each statement carefully and decide how well it describes you. Use the scale provided to indicate how well the statement fits the way you typically do things at school, at home, or on a job. Circle 1 if the statement does not fit you at all, that is, you almost never do things this way. Circle 7 if the statement fits you extremely well, that is, you almost always do things this way. Use the values in between to indicate that the statement fits you in varying degrees.

1	2	3	4	5	6	7
Not At All Well	Not Very Well	Slightly Well	Somewhat Well	Well	Very Well	Extremely Well

There are, of course, no right or wrong answers. Please read each statement and circle the number on the scale next to the statement that best indicates how well the statement describes you.

Please proceed at your own pace, but do not spend too much time on any one statement.

If you have any questions, feel free to ask them now.

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well

No.	Statement							
1.	When discussing or writing down ideas, I like criticizing others' way of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
2.	I prefer to deal with specific problems rather than with general question.	1	2	3	4	5	6	7
3.	I enjoy working on projects that allow me to try novel ways of doing thing.	1	2	3	4	5	6	7
4.	When making decision, I tend to rely on my own ideas and ways of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
5.	When discussing or writing down ideas, I follow formal rules of presentation.	1	2	3	4	5	6	7
6.	When talking or writing about ideas, I stick to one main idea.	1	2	3	4	5	6	7
7.	When starting a task, I like to brainstorm ideas with friends or peers.	1	2	3	4	5	6	7
8.	I tend to base my decisions only on concerns important to my group or peers.	1	2	3	4	5	6	7
9.	When making a decision, I like to compare the opposing points of view.	1	2	3	4	5	6	7
10.	I like to set priorities for the things I need to do before I start doing them.	1	2	3	4	5	6	7
11.	I like situations or tasks in which I am not concerned with details.	1	2	3	4	5	6	7
12.	When faced with a problem, I use my own ideas strategies to solve it.	1	2	3	4	5	6	7
13.	In discussing or writing on a topic, I think the details and facts are more important than the overall picture.	1	2	3	4	5	6	7
14.	I tend to pay little attention to details.	1	2	3	4	5	6	7
15.	I like to figure out how to solve a problem following certain rules.	1	2	3	4	5	6	7
16.	I prefer tasks dealing with a single, concrete problem, rather than general or multiple ones.	1	2	3	4	5	6	7

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well
17. I like to control all phases of a project, without having to consult with others.	1	2	3	4	5	6	7
18. I enjoy working on different tasks that are important to my peer group.	1	2	3	4	5	6	7
19. I like situations where I can try new ways of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
20. I like to do things in ways that have been used in the past.	1	2	3	4	5	6	7
21. I like to play with my ideas and see how far they go.	1	2	3	4	5	6	7
22. I am careful to use the proper method to solve any problem.	1	2	3	4	5	6	7
23. I like to deal with major issues or themes, rather than details or facts.	1	2	3	4	5	6	7
24. I enjoy working on things that I can do by following directions.	1	2	3	4	5	6	7
25. I like projects that allow me to look at a situation from a new perspective.	1	2	3	4	5	6	7
26. In talking or writing down ideas, I like to have the issues organized in order of importance.	1	2	3	4	5	6	7
27. I stick to standard rules or ways of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
28. I prefer to read reports for information I need, rather than ask others for it.	1	2	3	4	5	6	7
29. When I have many things to do, I do whatever occurs to me first.	1	2	3	4	5	6	7
30. I like to memorize facts and bits of information without any particular context.	1	2	3	4	5	6	7
31. Before starting a project, I like to know the things I have to do and in what order.	1	2	3	4	5	6	7
32. I like problems where I can try my own way of solving them.	1	2	3	4	5	6	7
33. When trying to make a decision, I rely on my own judgment of the situation.	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
Not At All Well	Not Very Well	Slightly Well	Somewhat Well	Well	Very Well	Extremely Well

No.	Item							
34.	I can switch from one task to another easily, because all tasks seem to me to be equally important.	1	2	3	4	5	6	7
35.	If I need more information, I prefer to talk about it with others rather than to read reports on it.	1	2	3	4	5	6	7
36.	In a discussion or report, I like to combine my own ideas with those of others.	1	2	3	4	5	6	7
37.	In trying to finish a task, I tend to ignore problems that come up.	1	2	3	4	5	6	7
38.	When faced with opposing ideas, I like to decide which is the right way to do something.	1	2	3	4	5	6	7
39.	I care more about the general effect than about the details of a task I have to do.	1	2	3	4	5	6	7
40.	When working on a task, I can see how the parts relate to the overall goal of the task.	1	2	3	4	5	6	7
41.	I like situations where I can compare and rate different ways of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
42.	When there are many important things to do, I try to do as many as I can in whatever time I have.	1	2	3	4	5	6	7
43.	When faced with a problem, I like to work it out by myself.	1	2	3	4	5	6	7
44.	I tend to break down a problem into many smaller ones that I can solve, without looking at the problem as a whole.	1	2	3	4	5	6	7
45.	When I'm in charge of something, I like to follow methods and ideas used in the past.	1	2	3	4	5	6	7
46.	When faced with a problem, I make sure my way of doing it is approved by my peers.	1	2	3	4	5	6	7
47.	I use any means to reach my goal.							
48.	I like to check and rate opposing points of view or conflicting ideas.	1	2	3	4	5	6	7

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well
49. I like to collect detailed or specific information for projects on which I work.	1	2	3	4	5	6	7
50. In dealing with difficulties, I have a good sense of how important each of them is and in what order to tackle them.	1	2	3	4	5	6	7
51. I like situations where I can follow a set routine.	1	2	3	4	5	6	7
52. When discussing or writing about a topic, I stick to points of view accepted by my peers.	1	2	3	4	5	6	7
53. I like tasks and problems that have fixed rules to follow in order to complete them.	1	2	3	4	5	6	7
54. I prefer to work on a project or task that is acceptable to and approved by my peers.	1	2	3	4	5	6	7
55. I like situations where the role I play is a traditional one.	1	2	3	4	5	6	7
56. When there are several important things to do, I do those most important to me and my peers.	1	2	3	4	5	6	7
57. When discussing or writing down ideas, I stress the main idea and how everything fits together.	1	2	3	4	5	6	7
58. I like projects that have a clear structure and a set plan and goal.	1	2	3	4	5	6	7
59. When working on a task, I like to start with my own ideas.	1	2	3	4	5	6	7
60. When there are many things to do, I have a clear sense of the order in which to do them.	1	2	3	4	5	6	7
61. I like to participate in activities where I can interact with others as a part of a team.	1	2	3	4	5	6	7
62. Before starting a task or project, I check to see what method or procedure should be used.	1	2	3	4	5	6	7
63. In doing a task, I like to see how what I do fits into the general picture.	1	2	3	4	5	6	7

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well

No.	Item							
64.	I like to tackle all kinds of problems, even seemingly trivial ones.	1	2	3	4	5	6	7
65.	Before starting a task, I like to figure out for myself how I will do my work.	1	2	3	4	5	6	7
66.	When faced with a problem, I like to solve it in a traditional way.	1	2	3	4	5	6	7
67.	I like to work alone on a task or a problem.	1	2	3	4	5	6	7
68.	I tend to emphasize the general aspect of issues or the overall effect of a project	1	2	3	4	5	6	7
69.	I like to follow definite rules or directions when solving a problem or doing a task.	1	2	3	4	5	6	7
70.	When discussing or writing down ideas, I use whatever comes to mind.	1	2	3	4	5	6	7
71.	When working on a project, I like to share ideas and get input from other people.	1	2	3	4	5	6	7
72.	I feel happier about a job when I can decide for myself what and how to do it.	1	2	3	4	5	6	7
73.	I like projects where I can study and rate different views or ideas.	1	2	3	4	5	6	7
74.	I like situations in which my role or the way I participate is clearly defined.	1	2	3	4	5	6	7
75.	When trying to make a decision, I tend to see only one major factor.	1	2	3	4	5	6	7
76.	I like problems where I need to pay attention to details.	1	2	3	4	5	6	7
77.	I like projects in which I can work together with others.	1	2	3	4	5	6	7
78.	I like situations where I can focus on general issues, rather than on specifics.	1	2	3	4	5	6	7
79.	I dislike problems that arise when doing something in the usual, customary way.	1	2	3	4	5	6	7
80.	I like to challenge old ideas or ways of doing things and to seek better ones.	1	2	3	4	5	6	7

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well

No.	Item							
81.	When discussing or writing down ideas, I only like to use my own ideas.	1	2	3	4	5	6	7
82.	I like situations where I interact with others and everyone works together.	1	2	3	4	5	6	7
83.	I find that solving one problem usually leads to many other ones that are just as important.	1	2	3	4	5	6	7
84.	When making a decision, I try to take the opinions of others into account.	1	2	3	4	5	6	7
85.	I like working on projects that deal with general issues and not with nitty-gritty details.	1	2	3	4	5	6	7
86.	I like situations where I can use my own ideas and ways of doing things.	1	2	3	4	5	6	7
87.	If there are several important things to do, I do the ones most important to me.	1	2	3	4	5	6	7
88.	I like to take old problems and find new methods to solve them.	1	2	3	4	5	6	7
89.	I prefer tasks or problems where I can grade the designs or methods of others.	1	2	3	4	5	6	7
90.	When there are several important things to do, I pick the ones most important to my peer group.	1	2	3	4	5	6	7
91.	When faced with a problem, I prefer to try new strategies or methods to solve it.	1	2	3	4	5	6	7
92.	I like to concentrate on one task at a time.	1	2	3	4	5	6	7
93.	I like projects that I can complete independently.	1	2	3	4	5	6	7
94.	When trying to make a decision, I try to take all points of view into account.	1	2	3	4	5	6	7
95.	When starting something, I like to make a list of things to do and to order things by importance.	1	2	3	4	5	6	7
96.	I enjoy work that involves analyzing, grading, or comparing things.	1	2	3	4	5	6	7

	1 Not At All Well	2 Not Very Well	3 Slightly Well	4 Somewhat Well	5 Well	6 Very Well	7 Extremely Well
97. I like to do things in new ways not used by others in the past.	1	2	3	4	5	6	7
98. When I start a task or project, I focus on the parts most relevant to my peer group.	1	2	3	4	5	6	7
99. I have to finish one project before starting another one.	1	2	3	4	5	6	7
100. In talking or writing down ideas, I like to show the scope and context of my ideas, that is, the general picture.	1	2	3	4	5	6	7
101. I pay more attention to parts of a task than to its overall effect or significance.	1	2	3	4	5	6	7
102. I prefer situations where I can carry out my own ideas, without relying on others.	1	2	3	4	5	6	7
103. I like to change routines in order to improve the way tasks are done.	1	2	3	4	5	6	7
104. When I start on a task, I like to consider all possible ways of doing it, even the most ridiculous.	1	2	3	4	5	6	7

Generic Thinking Style Questionnaire (Longer Version)

Style	Corresponding Question Number
Legislative……………….....	4, 12, 21, 32, 59, 65, 72, 86
Executive………………….	5, 15, 22, 24, 58, 62, 69, 74
Judicial…………………….	1, 9, 38, 41, 48, 73, 89, 96
Global…………………..….	11, 14, 39, 63, 68, 78, 85, 100
Local…………………….	2, 13, 60, 44, 49, 60, 76, 101
Liberal……………………..	3, 19, 25, 80, 88, 91, 97, 103
Conservative…………….....	20, 27, 45, 51, 53, 55, 66, 79
Hierarchic………………….	10, 26, 31, 40, 50, 57, 60, 95
Oligarchic…………………	6, 23, 37, 47, 75, 87, 92, 99
Monarchic………………....	8, 18, 46, 52, 54, 56, 90, 98
Anarchic…………………..	29, 34, 42, 64, 70, 83, 94, 104
Internal……………………	17, 28, 33, 43, 81, 67, 93, 102
External…………………....	7, 35, 36, 61, 71, 77, 82, 84

ملحق (١٠)
مقياس روميرو، وتيبير
(النسخة الانجليزية).

Appendix :

	Concreteness versus abstractness							
1	I would describe myself as impartial (open-minded)	1	2	3	4	5	6	I would describe myself as explicit (definite)
3	I like to be specific	1	2	3	4	5	6	I like to remain flexible
5	I like things to be varied and colourful	1	2	3	4	5	6	I like things to be exact and precise
7	I take a creative and imaginative approach to solving problems	1	2	3	4	5	6	I take a precise and calculated approach to solving problems
9	I like to stay flexible (not get too focused)	1	2	3	4	5	6	I like to get as focused as possible
11	I would describe myself as evaluative and logical	1	2	3	4	5	6	I would describe myself as receptive and accepting
13	I strive for versatility	1	2	3	4	5	6	I strive for accuracy
	Reflection versus action							
2	I would describe myself as reflective	1	2	3	4	5	6	I would describe myself as action-oriented
4	I value patience	1	2	3	4	5	6	I value getting things done
6	I would describe myself as a doer	1	2	3	4	5	6	I would describe myself as an observer
8	I feel good when I understand things	1	2	3	4	5	6	I feel good when I have an impact on things
10	I am good at getting things accomplished	1	2	3	4	5	6	I am good as seeing things from many perspectives
12	I like to watch what is going on	1	2	3	4	5	6	I like to see the results of my actions
14	I am reserved	1	2	3	4	5	6	I am prepared

Note: items 3, 6, 10 and 11 are reflected

ملحق (١١)

مراسلات سترنبرج

Hello, I am the Staff Assistant working with Dr. Sternberg.
Per his request, I am attaching some papers regarding "Thinking Styles".
Hope these help you. Thank you, Roberta

Robert Sternberg wrote:
> Hi. Roberta Sullivan will send you what we have. Good luck. Best, Bob
>
>
> On Sat, 30 Dec 2006, lolawakkad@yahoo.com wrote:
>
>> Dear Dr. Robert Sternberg:
>>
>> I would like to inform your honor that I'm appealing for BHD in
>> educational psychology at Oum Al-Qura university in Saudi Arabia.
>> I have chosen a subject about (Thinking Styles).So if possible, I
>> would like to be informed of its latest measurements. Also, I would
>> like to have your permission to use these measurements in my
>> research.
>> .
>>
>>
>> Best Regards,
>> Elham Ebraheem Wakkad
>> lolawakkad@yahoo.com
>> B.o. box 518
>> Tel.No. 5200118
>> Mobil No. : 9660505550665
>>
>>
>
>
> PLEASE NOTE MY NEW ADDRESS:
>
> robert.sternberg@tufts.edu
>
> Robert J. Sternberg
> Dean of the School of Arts and Sciences
> Tufts University
> Ballou Hall, 3rd Floor
> Medford, MA 02155
>
> Phone: 617-627-3864
> Fax: 617-627-3703

--
Roberta Sullivan
PACE/CELT Centers
Tufts University
108 Bromfield Road

Somerville, MA 02144
Ph: 617-627-4000
Fx: 617-627-4024

> Dear Dr. Robert Sternberg:
>
> I would like to inform your honor that I'm appealing for BHD in educational psychology at Oum Al-Qura university in Saudi Arabia.
> I have chosen a subject about (Thinking Styles).So if possible, I would like to be informed of its latest measurements. Also, I would like to have your permission to use these measurements in my research.

.

>
>
> Best Regards,
> Elham Ebraheem Wakkad
> lolawakkad@yahoo.com
> B.o. box 518
> Tel.No. 5200118
> Mobil No. : 9660505550665
>
>

PLEASE NOTE MY NEW ADDRESS:

robert.sternberg@tufts.edu

Robert J. Sternberg
Dean of the School of Arts and Sciences
Tufts University
Ballou Hall, 3rd Floor
Medford, MA 02155

Phone: 617-627-3864
Fax: 617-627-3703
